

MILENE STRELOW

**AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DE PROGRAMA  
PREVENTIVO EM SAÚDE MENTAL ATRAVÉS DA  
ACEITABILIDADE DE CRIANÇAS PARTICIPANTES**

Dissertação apresentada como  
requisito parcial à obtenção de grau de  
Mestre em Psicologia, Programa de  
Pós-Graduação em Psicologia,  
Mestrado, Centro de Filosofia e  
Ciências Humanas da Universidade  
Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daniela Ribeiro  
Schneider

Florianópolis – SC  
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

StreLOW, Milene

Avaliação da implementação de programa preventivo em  
saúde mental através da aceitabilidade de crianças  
participantes / Milene StreLOW ; orientadora, Daniela  
Ribeiro Schneider - Florianópolis, SC, 2016.

157 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia. 2. Avaliação de processo. 3. Programas  
preventivos. 4. Aceitabilidade. 5. Crianças. I. Schneider,  
Daniela Ribeiro. II. Universidade Federal de Santa  
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III.  
Título.

## **Folha de aprovação**

Ao Carlos,  
pelo irrestrito amor, incentivo e apoio.



A word cloud in the shape of a heart, composed of names and titles of people associated with the 'Projeto Família' initiative. The names are arranged in a way that they form the outline and fill of a heart shape. The text is in Portuguese and includes names like Daniela, Carlos, João, Karina, and titles like Profe, Psiclin, and Família. The font sizes vary, with larger names being more prominent.

**Nuvem de Palavras - Free License of Tagul Word Clouds © 2009-2016**

Cada um de vós é uma pessoa individual, dotada de direitos, merecedor de respeito e dignidade. Cada um de vós merece ter o melhor início de vida possível, completar a escolaridade básica da melhor qualidade, deve poder desenvolver todo o seu potencial e receber as oportunidades necessárias para participar ativamente nas respectivas comunidades.

Nelson Mandela e Graça Machel (UNICEF, 2000)

## RESUMO

Esta dissertação teve como objetivo avaliar a aceitabilidade de um grupo de crianças participantes da implementação da intervenção preventiva chamada Programa Elos no ano de 2015, dando voz aos atores envolvidos no processo. Trata-se de um programa de prevenção primária voltado para educandos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, resultante da adaptação transcultural do programa norte-americano *Good Behavior Game* (GBG), indicado ao governo brasileiro pelo Escritório para Drogas e Crimes da Organização das Nações Unidas (UNODC) como um dos programas preventivos baseados em evidências para atuar no fenômeno do abuso de substâncias psicoativas. O processo de implementação no contexto brasileiro teve início em 2013, quando foi realizado um estudo pré-piloto e no ano de 2014 ocorreu um estudo piloto. O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa avaliativa, através da metodologia qualitativa de estudo de caso, com uma turma do 5º Ano, com 27 alunos de uma das escolas públicas que receberam o programa. Os instrumentos e técnicas utilizados foram a observação participante, entrevistas semiestruturadas com a professora e a multiplicadora do programa e diálogo destes dados com os grupos focais realizados com as crianças. A avaliação de processo de implementação de programas preventivos e, dentro deste horizonte, a aceitabilidade dos participantes, é um importante indicador para verificar se a intervenção é percebida como relevante e se viabiliza o engajamento do público envolvido. Os resultados apontam uma alta aceitabilidade das crianças em relação ao jogo, o que corroborou com a opinião da professora e da multiplicadora. Os benefícios comportamentais decorrentes da participação no programa indicaram estarem centrados ainda aos momentos em que acontece o Elos, tendendo a turma a voltar as suas características comportamentais originais em outros momentos pedagógicos. Entretanto, destacam-se resultados nos alunos com comportamentos pouco adaptativos, como os disruptivos e os tímidos, que relataram benefícios nos momentos do jogo, mas apontaram generalizações para outras situações. O desenvolvimento do autocontrole e da empatia através do trabalho em equipe preconizado pelo programa também foram citados como desdobramentos importantes. As limitações dos resultados sugerem que a fidelidade da implementação pode ter interferido na qualidade dos resultados obtidos, conforme também foi encontrado na pesquisa mais ampla realizada junto aos professores, gestores e multiplicadoras em 2014. As observações em campo confrontadas com o relato das crianças em

relação a terem participado pouco na construção das regras e combinados para tornarem-se corresponsáveis pelo bom andamento dos trabalhos em sala de aula – algo sugerido pela metodologia do programa – bem como os poucos momentos em que o jogo foi realizado durante a semana (em média uma vez por semana), entre os meses de agosto a novembro de 2015, indicam que os efeitos positivos poderiam ter tido mais impacto.

**Palavras-chave:** Avaliação de Processo. Programas Preventivos. Aceitabilidade. Crianças.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to evaluate the acceptability of a group of children who participated in the implementation of a preventive intervention called Elos Program in 2015, giving voice to the actors involved in the process. It is a primary prevention program aimed at students from first to fifth grade of elementary school, resulting from the transcultural adaptation of the US program Good Behavior Game (GBG), indicated to the Brazilian government by the United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) as a preventive program based on evidence to work in the substance abuse phenomenon. The implementation process in the Brazilian context began in 2013, when a pre-pilot study was conducted and in 2014 there was a pilot study. This study was characterized as an evaluation research through qualitative methodology of case study, with a group of 5th year composed of 27 students from a public school that received the program. The tools and techniques used were participant observation, semi-structured interviews with the teacher and the multiplier of the program, and the dialogue of these data with the focus groups conducted with children. The implementation process of evaluation of prevention programs and within this horizon, the acceptability of the participants is an important indicator to see if the intervention is perceived as relevant and enables the engagement of the public involved. The results show a high acceptability of children in relation to the game, which corroborated the view of the teacher and the multiplier. The behavioral benefits of participation in the program seem associated with moments where the game takes place, which suggests that the class tends to return to their original behavioral characteristics in other teaching moments. However, we highlight results in students with little adaptive behaviors, such as disruptive and shy, who reported benefits in moments of the game, but pointed generalizations to other situations. The development of self-control and empathy through teamwork recommended by the program were also cited as important developments. The limitations of the results suggest that the fidelity of implementation may have affected the quality of the results obtained, as was also found in the broader survey among teachers, managers and multipliers in 2014. Observations in the field faced with the speech of children about taking part in the construction of rules and combined to become co-responsible for the work in the classroom – something suggested by the program methodology – and the few moments when the game was held during the week (on average one once a week),

between the months of August to November 2015 indicate that the positive effects could have had more impact.

**Key-words:** Process Evaluation. Preventive Programs. Acceptability. Children.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Determinantes Sociais em Saúde: Modelo de Dahlgreen e Whitehead (1991).....	28
Figura 2. Modelo Lógico da Avaliação de Processo de Implementação, na Perspectiva dos Educandos.....	60
Figura 3. Cartaz de Acordos do Programa Elos.....	64
Figura 4. Cartaz Níveis de Voz e Combinado de Lugares.....	65
Figura 5. Painel de Registro Elos.....	66





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Buscas nas bases de dados, descritores e resultados.....	44
Tabela 2 – Artigos com foco nos dados sobre a efetividade do programa GBG nas bases de dados PubMed, Web of Science, Redalyc e Scopus.....	45
Tabela 3 – Artigos com foco em pesquisas avaliativas de processo do programa GBG nas bases de dados Scopus e via Periódicos Capes.....	55
Tabela 4 – Fase pré-piloto de implantação do Programa ELOS no Brasil em 2013.....	61
Tabela 5 – Fase piloto de implantação do Programa ELOS no Brasil em 2014.....	61
Tabela 6 – Distribuição por ano e cidades participantes da implementação.....	69
Tabela 7 – Distribuição por gênero e por número de participantes nos grupos focais.....	81
Tabela 8 – Categorias e subcategorias de análise dos dados no estudo sobre a aceitabilidade das crianças.....	82



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBRID – Centro Brasileiro de Informação sobre Drogas Psicotrópicas  
CFH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
CNDSS – Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais em Saúde  
CSDH – *Commission on Social Determinants of Health*  
DSS – Determinantes Sociais em Saúde  
GBG – *Good Behavior Game*  
NIDA – *National Institute on Drug Abuse*  
OBID – Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas  
OMS – Organização Mundial de Saúde  
PPGP – Programa de Pós-Graduação em Psicologia  
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
PSE – Programa de Saúde nas Escolas  
PSICLIN – Núcleo de Estudos em Clínica da Atenção Psicossocial  
SFP – *Strengthening Families Programme*  
SME – Secretaria Municipal de Educação  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade  
TOCA – *Teacher Observation Child Adaptation*  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo  
UNODC – *United Nations Office on Drugs and Crime*  
WHO – *World Health Organization*



## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>2. OBJETIVOS.....</b>	<b>23</b>
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>25</b>
3.1 PROMOÇÃO EM SAÚDE COMO ESTRATÉGIA DE PREVENÇÃO EM SAÚDE MENTAL .....	25
3.2 PROGRAMAS PREVENTIVOS BASEADOS EM EVIDÊNCIA .....	30
3.3 AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS PREVENTIVOS .....	35
3.4 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DOS ATORES ENVOLVIDOS.....	39
3.5 O GOOD BEHAVIOR GAME (GBG), ORIGEM DO PROGRAMA ELOS ....	42
<b>4. MÉTODO .....</b>	<b>69</b>
4.1 CARACTERIZAÇÃO E DELINEAMENTO .....	70
4.2 CONTEXTO DA PESQUISA .....	71
4.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS .....	71
4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	73
4.5 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS UTILIZADOS PARA A COLETA DE DADOS	73
4.6 ANÁLISE DOS DADOS .....	78
<b>5. RESULTADOS .....</b>	<b>81</b>
5.1 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	81
5.2 DISTRIBUIÇÃO DAS CATEGORIAS .....	81
<b>6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>113</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>125</b>
<b>8. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE 1 .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE 2 .....</b>	<b>147</b>
<b>APÊNDICE 3 .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE 4 .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE 5 .....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>155</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>157</b>



## 1. INTRODUÇÃO

As crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (Corsaro, 2009, p. 31)

Inserir a voz da criança enquanto sujeito de direito (Brasil, 2002) foi um dos eixos estruturantes para a elaboração desta dissertação e nosso desafio. Provocado pela banca de qualificação deste trabalho ocorrida em novembro de 2014, formada pelos professores Dr. Mauro Luiz Vieira e Dra. Tânia Maris Grigolo para contemplá-las como atores qualificados dentro deste horizonte da avaliação da implementação dos programas preventivos, cuja responsabilidade estava a critério de nosso núcleo, o Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial da Universidade Federal de Santa Catarina (PSICLIN/UFSC) e do Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas (CEBRID), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Desafio este recebido com alegria e entusiasmo, pois, para além de revelar a realidade do fenômeno desencadeado pelo Programa Elos (objeto de nosso estudo) através de dados quantitativos, análises estatísticas, frequências, tabelas – estávamos muito mais interessados em compreender o que ocorria no interior das relações estabelecidas entre as crianças e entre estas e sua professora ao participarem do programa preventivo.

A ampla literatura disponível sobre o *Good Behavior Game* (GBG) – que é o programa originário que gerou a adaptação brasileira intitulada *Programa Elos* – tem seu embasamento desenvolvido na década de 1960, na Universidade de Kansas, pelos pesquisadores Harriet Barrish, Muriel Saunders e Montrose Wolf (1969). Os estudos apontam indicadores muito consistentes da sua potencialidade como programa preventivo universal para crianças com idades de 6 a 10 anos, atuando principalmente sobre os comportamentos disruptivos, agressivos, de timidez e isolamento social, apontados como fatores de risco para uma série de desfechos negativos em termos de saúde mental, emocional e problemas sociais no futuro. Vários são os resultados encontrados nos estudos longitudinais realizados com o GBG, demonstrando como ele pode atuar como uma “vacina comportamental”, conforme a expressão utilizada por Embry (2002) para a prevenção de transtornos mentais, emocionais e comportamentais, logo, atuando como um fator de proteção (Embry, 2011; Kellam et al., 2011, Kellam et al., 2014, Nolan, Houlihan, Wanzek & Jenson, 2013; Poduska et al., 2008).

Apesar de ser chamado jogo, o GBG constitui-se muito mais como uma estratégia de gestão de sala de aula, onde a partir de uma estruturação prévia do ambiente – quanto a combinados e regras construídas com os alunos, desenvolvimento do trabalho em equipe, treinamento do olhar do educador para acompanhar o desenvolvimento do grupo e dar *feedback* positivo, onde ocorre a divisão da responsabilidade pelo andamento do trabalho com os educandos, descentralizando da figura do educador. Reforçadores presentes no dia-a-dia da escola são utilizados para enaltecer as equipes vencedoras e estes também se recomenda que sejam inventariados com os estudantes para que façam sentido para eles, como por exemplo: ser o primeiro na fila para o lanche, ganhar tempo extra de intervalo, destinar maior tempo para projetos especiais, entre outros. O GBG aumenta a precisão e a consistência de um professor em instruir alunos do ensino fundamental para o comportamento adequado em sala de aula e introduz as crianças para que cumpram seu papel de estudantes e sejam um membro ativo da comunidade em sala de aula (Kellam et al., 2011).

O “Programa Elos: construindo coletivos” é resultado da adaptação transcultural do GBG e está sendo implementado no Brasil desde 2013, como um programa do Ministério da Saúde vinculado à Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, destinado a alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. O nome “Programa Elos” foi sugestão das multiplicadoras e dos professores participantes da implantação em território nacional por entenderem que se adequava mais a nossa realidade (Aveiro et al., 2014).

Além do Programa Elos, outros programas como o #Tamojunto (baseado na versão de origem europeia *Unplugged*), voltado para adolescentes de 11 a 14 anos e o Famílias Fortes (baseado numa versão desenvolvida no Reino Unido, *Strengthening Families Programme*, realizado com famílias e adolescentes para a criação ou fortalecimento de vínculos), também vem sendo implementados no Brasil pela Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, financiadas pelo Escritório das Nações Unidas (UNODC/Brasil), como um conjunto de iniciativas objetivando a validação e implementação de programas preventivos baseados em evidência no Brasil. Em relação ao Programa Elos e ao #Tamojunto, foram convidadas a realizar numa parceria a avaliação dos referidos programas preventivos o PSICLIN/UFSC e o CEBRID/UNIFESP, dentro do projeto intitulado “Avaliação de programas preventivos aos problemas relacionados ao uso de álcool e outras drogas” (Schneider, 2012).



Apesar do Programa Elos não ter como foco principal a prevenção ao uso de drogas, ele insere-se como um programa preventivo, pois vai atuar na trajetória de desenvolvimento das crianças, isto é, diminuindo os fatores de risco a que estariam submetidas (atuando nas vulnerabilidades geradas pelos comportamentos pouco adaptativos) e fortalecendo, por sua vez, os fatores de proteção (ao elevar a frequência de comportamentos mais adaptativos), de modo que as crianças se tornem menos propensas, quando adolescentes e adultos, ao envolvimento em vários problemas comportamentais, como o uso abusivo de substâncias psicoativas (Flay, 2009; Poduska et al., 2008; Schneider, 2012).

Como programa em implementação e em adaptação para a realidade brasileira, alguns estudos avaliativos já vem ocorrendo desde 2013, a fim de verificar a sua adequação ao contexto nacional. No estudo pré-piloto neste mesmo ano, analisou-se a aceitabilidade e a percepção de resultados a partir dos profissionais envolvidos (professores, gestores e multiplicadores), que indicaram o GBG como altamente aceitável e como adequado para ser implementado em escolas brasileiras. Os profissionais destacaram a importância do estímulo ao trabalho em grupo oportunizado pelo programa, o uso dos elogios como reforçadores e a função positiva das regras assumidas coletivamente. Outro ponto destacado foi em relação alteração da estratégia de manejo de sala de aula que teve um impacto direto sobre o comportamento dos alunos. Foram feitas indicações para adequação da terminologia à realidade nacional (Schneider et al., 2016).

Em 2014, já com a nova versão adaptada, realizou-se um projeto de validação do programa e de seus instrumentos de avaliação. A partir da visão dos profissionais o programa Elos também foi considerado viável de ser aplicado nas escolas, sem causar grandes mudanças na prática diária da instituição e no planejamento dos professores. Resultados como melhoria do clima da sala de aula, mudanças positivas nos comportamentos e atitudes dos alunos, melhora da consciência de grupo quanto ao respeito às regras, inclusão de alunos anteriormente excluídos foram relatadas. Sugestões para melhoria e adequação dos materiais também foram abordadas (Schneider et al., 2016).

Com dados apontando a aceitabilidade dos profissionais e bons desfechos percebidos no comportamento dos alunos, ficava o questionamento: Mas, e as crianças? Elas gostam do Programa? E o que tem a dizer sobre ele? Alguém já perguntou isso a elas? As maiores destinatárias do programa preventivo consideram ele aceitável? E se

gostam, o que veem acontecer consigo, com seus colegas e com o contexto que desdobra nessas mudanças? Elas tem sugestões para a melhoria? Fomos instigados a incluir essas perguntas na avaliação da adaptação do Programa à realidade escolar brasileira, elaborando um desenho metodológico que procurasse indicar essas respostas.

De fato na literatura dos últimos 10 anos sobre o GBG encontramos somente três estudos que tratavam da aceitabilidade das crianças, todas elas utilizando questionários com escalas do tipo likert avaliando suas impressões. Os resultados indicavam uma alta aceitabilidade por parte delas (Flower, McKenna, Muething, Bryant & Bryant, 2014; Nolan et al., 2013; Wright & McCurdy, 2011). A aceitabilidade, de acordo com os autores Dusenbury, Brannigan, Falco e Hansen (2003), permite identificar se uma prática interventiva é percebida como relevante e mobilizadora pelo seu público-alvo, o que se constituiu como um dos indicadores importante que viabiliza o desenvolvimento de programas preventivos.

Ficamos, assim, interessados em escutar as crianças, para além de um questionário ou uma escala, dar voz para que elas falassem sobre suas vivências e experiências relacionadas ao Elos, sua percepção sobre o que funciona ou não no programa.

Portanto, a partir dos objetivos propostos, nosso tema de pesquisa tratou da **Avaliação da implementação de programa preventivo em saúde mental através da aceitabilidade de crianças participantes.**

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo Geral**

Avaliar a aceitabilidade da implementação do Programa Preventivo Elos por crianças participantes da intervenção.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- 1) Caracterizar através da percepção das crianças e dos profissionais os tipos de comportamentos predominantes apresentados pelas crianças antes do Programa Elos;
- 2) Caracterizar através da percepção das crianças e dos profissionais os aspectos que mobilizaram para a participação no Programa e os mediadores que levaram a alterações nos comportamentos e atitudes;
- 3) Identificar as percepções das crianças e quanto à metodologia desenvolvida pelo Programa;
- 4) Identificar as percepções das crianças quanto à mudança da atuação do professor;
- 5) Discutir a aceitabilidade do programa na perspectiva das crianças.



### **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

#### **3.1 Promoção em Saúde como estratégia de Prevenção em saúde mental**

A definição de prevenção significa atuar antes que algo ocorra, num esforço de se antecipar, precaver-se, chegar antes, de modo a evitar algum dano. Nesse sentido, pressupõe identificar o que pode se constituir num risco para os sujeitos ou uma sociedade expostos a uma determinada situação, planejando intervenções que evitem o seu surgimento ou agravamento (Büchele, Coelho & Linder, 2009; Czeresnia, 2009).

Já a promoção pressupõe um conceito mais ampliado em saúde que não seja apenas a ausência de doenças, mas atuando no sentido de promover, impulsionar, gerar condições para que os sujeitos e as coletividades sejam capacitadas de forma que consigam atuar sobre si mesmas e sobre sua realidade, alterando os determinantes sociais em saúde e melhorando sua respectiva qualidade de vida (Czeresnia, 2009; Sanchez, 2013; Sicoli & Nascimento, 2003).

Existem vários níveis no que diz respeito à promoção e à prevenção em saúde mental (incluindo aí a questão do abuso de drogas) e as estratégias utilizadas para cada uma dessas fases e suas respectivas faixas etárias também serão diferentes. Quando se trata especificamente dos direitos das crianças e dos adolescentes (Brasil, 2002), o compromisso deve ser com a evitação do uso precoce de substâncias psicoativas e tal objetivo precisa ser perseguido. Programas preventivos voltados para a faixa etária de quem ainda não as experimentou devem caminhar no sentido de intervir na sequência de fatores do contexto que colocaria em risco o abuso da substância e atuar na dinâmica da vida dos sujeitos e das comunidades onde seus valores são criados (Aveiro et al., 2014).

Os modelos de prevenção universal, que são aqueles voltados à população em geral, objetivando uma atuação anterior à ocorrência dos problemas – dentre eles destacamos a prevenção escolar que é foco de nosso estudo – são reconhecidos pelo seu baixo custo, facilidade de implementação e por não estigmatizarem determinados grupos, compreendendo que independente do nível de exposição ou não a um contexto ou tipo de risco, todos podem ser beneficiados (Abreu, Barletta & Murta, 2015; Becoña, 2002; Sanchez, 2013).

Na atualidade o modelo mais aceito no que se refere a programas preventivos são aqueles onde a prevenção é baseada em

promoção de saúde, ou seja, há uma incidência sobre os determinantes do processo de saúde/doença, visando a redução dos chamados fatores de risco e um aumento dos fatores de proteção. Objetiva-se proporcionar que os próprios sujeitos, bem como as comunidades, sejam fortalecidos de forma que consigam atuar sobre si mesmas e sobre sua realidade, desdobrando na melhoria de sua respectiva qualidade de vida (Sanchez, 2013).

Apesar da sua intrínseca relação, prevenção e promoção de saúde são conceitualmente diferentes apesar de serem complementares uma a outra. A prevenção pretende atuar antes de que algo ocorra, ou seja, valendo-se dos conhecimentos da ciência epidemiológica identifica os riscos e atua sobre eles evitando, impedindo ou atrasando o aparecimento de alguma doença. Já a promoção de saúde não se pauta sobre doenças específicas, mas se debruça sobre as condições em que os sujeitos e suas situações sócio-históricas e ambientais se produzem, melhorando a saúde, o bem-estar e produzindo práticas emancipatórias (Sanchez, 2013; Westphal, 2009).

Fatores de risco e de proteção são conceitos da epidemiologia utilizados para indicar quais circunstâncias das mais diversas situações a que indivíduos e comunidades estão expostos que podem torná-los mais suscetíveis ou mais protegidos em relação ao processo saúde-doença. No caso do abuso de drogas, destacam-se os fatores sociais, familiares, escolares, individuais e os da própria substância (Zemel, 2013).

Entende-se por fator de risco “um atributo e/ou característica individual, condição situacional e/ou contexto ambiental que aumenta a probabilidade do uso e/ou abuso de drogas ou uma transição no nível de implicação com as mesmas” (Clayton, 1992, p. 15). E por outro lado, fator de proteção como “um atributo e/ou característica individual, condição situacional e/ou contexto ambiental que inibe, reduz, ou atenua a probabilidade do uso e/ou abuso de drogas ou uma transição no nível de implicação com as mesmas” (Clayton, 1992, p. 16).

Por si só, o risco não é a causa e nem determina que algo ocorrerá, entretanto, aponta uma maior chance de que indivíduos, grupos ou comunidades estejam mais suscetíveis a situações específicas, ou seja, aponta vulnerabilidades (Sanchez, 2013). Na faixa etária do Ensino Fundamental I que compreende as crianças dos 6 aos 10 anos, a vulnerabilidade está mais voltada a fatores como: o baixo desempenho escolar, tendência ao isolamento, baixa autoestima, dificuldade em solicitar ajuda, falta de regras claras nos ambientes, baixas expectativas dos adultos em relação às crianças, exclusão social, falta de vínculos

com as pessoas ou com a aprendizagem (Aveiro et al., 2014; Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas [OBID], 2014).

Estratégias de prevenção e promoção em saúde para crianças e adolescentes baseados em programas curriculares interativos tem se mostrado pelo menos duas vezes mais efetivos do que aqueles baseados meramente na transmissão de conhecimento. Tais programas promovem o desenvolvimento de habilidades de vida como: a expressão de sentimentos, empatia, assertividade, capacidade de resolução de problemas e tomada de decisão. E tais pressupostos se adequam aos conceitos de promoção de saúde ao suscitar o empoderamento dos sujeitos envolvidos (Aveiro et al., 2014; Sanchez, 2013).

No que se refere à promoção de saúde, temos de pensar em todo contexto que permitirá e/ou determinará um desenvolvimento saudável e a manutenção da qualidade de vida dos sujeitos. Determinantes podem ser entendidos como as “causas das causas”, ou seja, as condições de possibilidades que permitam que algo ocorra e sem as quais um fenômeno não seria desencadeado ou não ocorreria, seja ele de ordem social, ambiental, de saúde física ou psicológica.

As Determinantes Sociais em Saúde (DSS), conceito adotado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), indicam as condições sociais em que as pessoas nascem, vivem e trabalham. São os fatores econômicos, sociais, políticos, ambientais, comportamentais que se relacionam e estão na base da constituição das condições de saúde dos indivíduos e das populações. Pode-se dividi-los em vários níveis: os macrodeterminantes, que tem a ver com a estrutura econômica, social, cultural, ambiental, de uma sociedade; uma outra camada mais próxima da vida das pessoas são as condições de vida e trabalho – relacionadas ao ambiente de trabalho, de acesso à educação, aos serviços de saúde; um terceiro nível está relacionado ao estilo de vida das pessoas, onde ocorrem hábitos cotidianos em geral, como a prática ou não de exercícios físicos, os modos de alimentação, a relação com o uso de drogas fortemente ligado aos componentes culturais da sociedade em que se vive, ainda que numa dialética com os projetos individuais (Buss & Pellegrini Filho, 2007).

O modelo de Dahlgreen e Whitehead (1991), na Figura 1 abaixo, expressa bem a interrelação e a interdependência de todos os determinantes em saúde de ordem macrossocial e microsocial acima listados, onde eles se afetam reciprocamente, não se constituindo numa relação simples de causa e efeito, mas sim de níveis de mediações, que afetam em maior ou menor grau a saúde e a vida de pessoas e de grupos (Buss & Pellegrini Filho, 2007).



Figura 1. Determinantes Sociais em Saúde: Modelo de Dahlgreen e Whitehead (1991)

A saúde compreendida nesta lógica é resultado de uma produção social, pois vai depender da forma como se organiza uma determinada sociedade, como se dão as relações de trabalho, as relações econômicas, de produção, o acesso às condições sanitárias como água encanada, esgoto tratado, boa alimentação, educação de qualidade, entre outros. Desde o início do século XIX a relação entre condições de pobreza e saúde, ou melhor dizendo, a falta de saúde, já é bem conhecida. Com o advento do capitalismo e os ideais de liberdade e igualdade, isso ficou cada vez mais evidente, pois apesar do discurso de que todos eram iguais, quem integrava as classes com condições menos favorecidas jamais, apesar de todo esforço, conseguia alcançar os mesmos privilégios dos favorecidos, desdobrando inevitavelmente para suas condições de vida e saúde-doença (Barata, 2009).

Autores como Souza et al. (2009), no livro de título provocativo “A ralé brasileira”, procuram exprimir aquilo que diz respeito a uma classe esquecida, marginalizada e tornada invisível por todos os meios (econômicos, sociais, políticos) em territórios nacionais, pois de fato, nem como classe é reconhecida, tão somente citada e noticiada “novelisticamente”, quando emergem as situações de extrema carência e violência, sabidamente desdobramento de toda privação material, econômica e social ao qual está exposta. Partindo do conceito da “meritocracia”, tão vigente na sociedade capitalista, explica como é culpabilizada por tal condição, pois embasados na teoria do economicismo – de que todo indivíduo se tiver boa vontade, lutar,



consegue ultrapassar a sua condição de “marginalizado social” e vencer, pois o que vale é o “mérito individual” – Souza et al. (2009) demonstram como é, necessariamente, abstraída desse tipo de análise, a gênese social de sua condição, como a desigualdade foi e continua sendo naturalizada, considerada como “talento inato”, ou melhor, “falta de talento inato”, fazendo com que só reste a esse extrato da população, ocupar aquelas posições rechaçadas pela classe média e alta, como as que exploram a força física, muscular do corpo ou o próprio o corpo em si, como no caso da prostituição.

Esclarecem que, muito mais do que desprovida de condições materiais e econômicas, tais sujeitos ficam desprovidos de um *capital cultural*, conforme a definição dada por Bourdieu (1998), que nas demais classes ocorre como se fosse algo espontâneo, inato, entretanto, tal capital é mediatizado de pais para filhos, ao participarem e frequentarem instituições, ambientes e aprendizados cotidianos, que ocorrem no interior dos lares – como os ensinamentos a respeito de autocontrole, disciplina, horários, momentos para o estudo, como se comportar nos diferentes lugares, entre outros e tudo isso realizado por meios de laços afetivos. Já a “ralé” fica desprovida das “precondições sociais, morais e culturais que permitem essa associação” (Souza et al., 2009, p. 21), pela própria escassez material, pela falta desse aprendizado nas suas famílias de origem, pela luta constante pela sobrevivência onde pouco ou nenhum tempo resta para tais cuidados. Não ocorre a incorporação desses valores necessários à inserção no mercado de trabalho produtivo, ou nas funções com reconhecimento social, retroalimentando o ciclo excludente.

Até mesmo a escola, que seria o lugar da possibilidade para “superar” tais desvantagens, infelizmente não dá conta de resolver tais desigualdades preexistentes e nem tampouco deve ser vista como a única responsável por retirar os sujeitos das suas faltas de condições prévias, pois exatamente está inserida nesta sociedade e em seus valores, bem como os agentes que nela se encontram.

Existe um verdadeiro abismo entre as crianças da classe média e da “ralé” brasileira. Enquanto as primeiras chegam à escola já tendo recebido dos pais todo o estímulo, os melhores exemplos e a carga de motivação diária necessária para o difícil aprendizado que a disciplina escolar significa para as crianças, as crianças da “ralé” chegam

completamente despreparadas para os mesmos desafios (Souza, 2009, p. 82).

Entretanto, é inegável que o meio escolar e as possibilidades que ali são geradas, podem alavancar projetos individuais e coletivos, permitindo que as crianças sejam mediadas por outros modelos que até então não possuíam ou não tinham acesso. A minimização das iniquidades sociais e, por conseguinte, das iniquidades em saúde deve ser plano de qualquer Governo que almeje condições de vida mais igualitárias para sua população. Iniquidades são todas aquelas situações que, além de serem sistemáticas e relevantes, podem e devem ser minimizadas, pois são injustas e evitáveis (Comissão Nacional sobre Determinantes Sociais da Saúde [CNDSS], 2006). E a escola é um meio propício para isso, desde que devidamente instrumentalizada para tal.

Diante de toda a diversidade social e econômica dos alunos que a escola pública brasileira atende, urge a necessidade da implementação de iniciativas que abordem as vulnerabilidades pessoais e sociais e que, de fato, sejam inclusivas, permitindo que mesmo aquelas crianças oriundas das classes menos favorecidas, advindas de uma situação de extrema escassez em todos os sentidos, como acima mencionado, sejam beneficiadas e possam alterar o “destino” ao qual inicialmente sucumbiriam e mudar o curso de suas trajetórias, ficando menos suscetíveis a condições que promovam o adoecimento físico e emocional.

Enquanto iniciativas governamentais que atuem na esfera da prevenção e da promoção em saúde, pautados na efetividade, de baixo custo, com facilidade de implementação e com resultados comprovados, indicam a necessidade da implantação de programas preventivos baseados em evidência, onde o Programa Elos, analisado neste estudo se enquadra.

### **3.2 Programas Preventivos Baseados em Evidência**

A ciência da prevenção tem avançado muito nas últimas décadas e disponibilizado informações às agências de financiamento e aos governantes acerca das intervenções que se constituem como efetivas e eficazes nas diversas fases do ciclo de vida das pessoas, a fim de proporcionar um desenvolvimento seguro e saudável. No que se refere ao abuso de substâncias psicoativas, o esforço dos pesquisadores também vai nessa direção de verificar e demonstrar o que tem ou não

efetividade em termos dos programas preventivos (*United Nations Office on Drugs and Crime* [UNODC], 2013).

De acordo com o momento da vida – infância, adolescência, vida adulta ou velhice – os sujeitos se encontram mais vulneráveis a determinados desfechos negativos em saúde mental, o que aponta para o conceito epidemiológico operacional e probabilístico de risco, do onde veio a noção de fator de risco, que pode ser individual ou social (Murta, Günther & Guzzo, 2015; UNODC, 2013).

Na infância, comportamentos que dificultam a interação e coesão social tais como a agressividade, disruptividade, isolamento social, timidez, problemas decorrentes das relações interpessoais com a família, escola ou comunidade, maus tratos, negligência, violência, exposição a miséria, marginalidade, se constituem como fatores de risco para o desenvolvimento de problemas de diversas ordens no futuro, como práticas de violência, comportamentos antissociais, uso abusivo de substâncias, etc. (Aveiro et al., 2014; Embry 2011; Kellam et al. 2011; Kellam et al. 2014; Poduska et al. 2008).

Ações preventivas que visem a promoção em saúde voltados a crianças e adolescentes vão atuar em níveis mais proximais ou microsociais, que são aqueles que dizem respeito aos comportamentos e os estilos de vida das pessoas (conforme exposto no capítulo anterior no modelo sobre as DSS). O desenvolvimento de habilidades de vida tais como assertividade, empatia, autocontrole, pensamento criativo, reflexão crítica, manejo das emoções, melhoras no desempenho acadêmico, aceitação pelos pares, entre outros, são comportamentos que se não forem desenvolvidos e/ou estimulados, vão se constituir como um fator de risco que poderá ser a base para o sofrimento e dificuldades psicossociais daí decorrentes. Por isso, promover saúde e prevenir passa por agir sobre os fatores de risco e fortalecer os fatores de proteção (Aveiro et al., 2014; Marinho-Casanova, 2015; Schneider, 2015).

Entretanto, precisamos compreender a exposição a estes fatores de risco dentro de um conceito de saúde ampliado, de acordo com o que preconiza a OMS acerca de desenvolvimento infantil saudável, que vai implicar e depender de uma abordagem abrangente de diversos atores e fatores, que vão desde atuações nas micro relações familiares, escolares, sociais, até as macro determinantes ligadas à distribuição igualitária de renda, acesso das famílias a bons empregos, uma distribuição justa e transparente dos recursos públicos para os serviços que vão atender os cidadãos, entre outros. A preocupação com a criança deve começar ainda na atenção que é dada às mães durante sua gravidez, uma oferta de cuidados a saúde com posterior acompanhamento e monitoramento

dessas ações; a oferta de locais saudáveis para um desenvolvimento infantil pleno, onde possam brincar e aprender; apoio aos pais e educadores para entender e facilitar esse processo, inclusive no que se refere às crianças com necessidades especiais; trabalhar as questões de igualdade de gênero que permitirão a construção de uma sociedade mais justa e igualitária; o desenvolvimento de toda uma rede de proteção social ao longo do ciclo de vida; programas e intervenções comunitárias que incentivem a participação social promovendo o empoderamento dos cidadãos (*Commission on Social Determinants of Health* [CSDH], 2007; *World Health Evaluation* [WHO], 2004).

Cabe então destacar que a questão da prevenção ao abuso de drogas é um desafio para diversos setores além da área da saúde, como a assistência social, a educação, a segurança pública, a legislação, entre tantos outros. Urge a necessidade do envolvimento dos diferentes atores envolvidos – governo, sociedade civil, os sujeitos e seus familiares, para a sustentabilidade de ações preventivas consistentes (Aveiro et al., 2014; UNODC, 2013).

As ações preventivas sobre estes fatores de risco podem ser divididos em duas grandes categorias, segundo os autores Hawking, Catalano e Miller (1992): 1) ações sobre as dimensões contextuais, que envolvem componentes sociais e culturais, que vão incorporar as normas, leis e expectativas em relação ao abuso de drogas (aproximando-se das macro determinantes a que se referem os estudiosos das DSS) e 2) ações sobre a dimensão do indivíduo e suas relações interpessoais, como família, escola, pares e comunidade (aproximando-se das determinantes microssociais em saúde).

Dentre os estudos apontados com evidência, um documento foi elaborado pela UNODC (2013) chamado “Normas internacionais sobre a prevenção do uso de drogas” que teve o objetivo de sintetizar as intervenções e políticas que resultaram em medidas positivas no que se refere à prevenção ao abuso de drogas, oferecendo subsídios aos governantes e entidades em todo o mundo interessadas em implementar estratégias que funcionem como um investimento efetivo no futuro de crianças, jovens, famílias e comunidades. Destacaremos aquelas apontadas para as crianças na faixa etária do Ensino Fundamental I, foco de nosso estudo.

Antes de referendar os estudos, cabe explicar ao que se referem os níveis de prevenção universal, seletiva ou indicada também apontadas pelo documento da UNODC. A prevenção *universal* é aquela destinada a todos os sujeitos de um determinado contexto, independente do nível de exposição os riscos ou de sintomas apresentados. A *seletiva* é

direcionada para grupos que apresentem riscos maiores de envolvimento com drogas ou que levariam a um uso abusivo, comparando a maioria da população. Já a *indicada* se dirigiria a grupos de alto risco, já com problemas instalados quanto ao uso de drogas (o que nesta idade seria pouco comum, com exceção das crianças em situação de rua que poderia se constituir num grupo de prevenção indicada pelas inúmeras vulnerabilidades a que estão expostas) (Foxcroft & Tsertsvadze, 2012; Murta, 2007; Sloboda, 2014).

Como prevenção *universal*, foram indicados pela UNODC (2013) dois modelos de programas ou políticas com atuação no âmbito da escola: 1) Treinamento em Habilidades Pessoais e Sociais e 2) Programas de melhoria no ambiente de sala de aula. Como prevenção *seletiva*, outro programa ou política com base da escola avaliado com evidências positivas foi de “Políticas para manter as crianças na escola”. Descreveremos brevemente os três programas e as evidências encontradas.

No *Treinamento em Habilidades Pessoais e Sociais* professores são treinadores e preparados para oferecer a partir de sessões estruturadas, um ambiente interativo no qual as crianças trabalham em grupo e neles podem aprender, desenvolver e praticar uma série de habilidades e competências pessoais e sociais, de forma segura e saudável mediatizados pelo professor. Os programas induzem o desenvolvimento de uma série de competências que levam a um bem-estar emocional e ao aprendizado de regras e normas sociais. As evidências foram encontradas em estudos na Austrália, Canadá, EUA, Europa, África, América Latina e Índia. Os resultados mostraram que a promoção do desenvolvimento de competências sociais na sala de aula podem evitar o uso e abuso de drogas no futuro. Esses programas também atuam minimizando outros fatores de risco associados, como o compromisso com a escola, desempenho escolar, auto-estima, bem-estar e habilidades de resistência. Outro dado importante encontrado foi a que de a atuação no desenvolvimento do auto-controle com crianças com idade igual ou menor a 10 anos promove uma redução dos comportamentos problemáticos em geral (UNODC, 2013).

Os *Programas de Melhoria no Ambiente de Sala de Aula* reforçam as habilidades do professor em gerir a sala de aula e oferecer suporte aos estudantes quanto à socialização e problemas precoces de comportamento agressivo e perturbador. Os professores recebem apoio para implementação de estratégias de manejo de sala de aula para ensinar comportamentos pró-sociais e também reduzir e prevenir comportamentos inapropriados. As evidências disponíveis de estudos

nos EUA e na Europa demonstraram que os professores que aplicaram programas nesta direção conseguiram diminuir significativamente os problemas de comportamento em sala de aula, entre estes os comportamentos agressivos e disruptivos e uma melhora dos comportamentos pró-sociais, bem como do desempenho acadêmico das crianças (UNODC, 2013).

Quanto às *Políticas Para Manter as Crianças na Escola* demonstram que maior assiduidade, ter um bom vínculo com a escola, desenvolver e aprimorar habilidades de linguagem e matemáticas apropriadas à idade se constituem como um fator de proteção. São políticas implementadas principalmente por países de baixa e média renda, e evidenciam que a construção de novas escolas, o fornecimento de refeições, incentivos econômicos para as famílias condicionados à frequência das crianças às escolas promovem uma melhora nas suas habilidades de linguagem e matemáticas, diminuindo vulnerabilidades (UNODC, 2013).

Programas baseados em evidências são aqueles que, além de terem uma fundamentação teórica subjacente, tem uma base empírica a partir das evidências demonstrando que se consegue o resultado esperado, ou seja, que é eficaz, compartilhando esses resultados com a comunidade científica (Becoña, 2002), comprovadas por avaliações baseadas em métodos experimentais ou quasi-experimentais. Essas políticas e programas de prevenção no campo da saúde mental e especificamente em relação ao abuso de drogas representam o modelo contemporâneo adotado pela grande maioria dos países desenvolvidos (WHO, 2004).

De forma bastante resumida, o ciclo de pesquisa em prevenção inicia-se com: 1) a identificação da situação-problema sobre a qual se deseja intervir ou do comportamento em saúde que se almeja promover na população-alvo; 2) um diagnóstico realista sobre o consumo de drogas – ou a ausência deste – baseado em dados epidemiológicos, a indicação dos níveis de exposição ao risco, o estabelecimento dos fatores de risco que levariam ao consumo, bem como os fatores de proteção; 3) estabelecimento do desenho da intervenção com base nas evidências epidemiológicas disponíveis; 4) teste da adequação da intervenção através de um estudo-piloto e avaliações da eficácia e efetividade, ou seja, se o programa produz o resultado que se espera; 5) disseminação do programa e/ou política preventiva e adaptação e implementação em outras culturas (Becoña, 2002; Melo & Izbicki, 2015; Muñoz, Mrazek & Haggerty, 1996; Santos & Murta, 2015). Todas estas etapas têm a sua fundamentação e características metodológicas

próprias para ajudar a pensar uma intervenção preventiva. Um programa e/ou uma política em saúde baseada em evidências sustenta-se em ser aquela que passou por todas essas etapas. No capítulo seguinte trataremos mais detalhadamente a etapa da avaliação de programas preventivos, que é o horizonte dentro do qual nosso trabalho se encontra.

Pelo reconhecimento da questão do uso de drogas como um problema de saúde pública e da respectiva adoção de estratégias que sejam efetivas e eficazes, o Governo Brasileiro tem realizado esforços no sentido de implementar ações amplas e intersetoriais no campo da prevenção. Para tanto, a Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas do Ministério da Saúde solicitou recomendações ao UNODC na indicação de programas preventivos que fossem efetivos, bem como investimento na adaptação, implementação e avaliação desses programas. Dentre as indicações, foram eleitos o *Good Behavior Game* (GBG), chamado no Brasil de “Programa Elos – Construindo Coletivos” voltado para o Ensino Fundamental I; *Unplugged*, intitulado “#tamojunto” na versão brasileira, indicado para o Ensino Fundamental II e o *Strengthening Families Programme* (SFP), na adaptação nacional chamado de “Famílias Fortes”, realizado na forma de oficinas com famílias em condição de vulnerabilidade para melhorias no vínculo entre pais e adolescentes (Sanchez, 2013).

### 3.3 Avaliação de Programas Preventivos

Avaliar significa determinar o valor de alguma coisa; reconhecer a intensidade, a força de algo; julgar segundo certas probabilidades; pressupor, presumir (Michaelis, 2016). Esta prática é inerente a vários aspectos das ações humanas e, historicamente de uma maneira mais formal, teve seu início no campo da educação, onde se precisava emitir juízos e estabelecer parâmetros para a aprovação ou reprovação dos alunos (Calvo & Henrique, 2006).

No campo da saúde, ela surge com cada vez mais importância ao necessitar dar uma resposta sobre a validade dos esforços, investimentos e planejamentos em torno das políticas públicas, dos programas e das ações de uma maneira geral, subsidiando com embasamento científico e metodologias próprias as tomadas de decisões relativamente a utilização dos recursos financeiros, humanos e materiais para este fim (Contandriopoulos, 2006).

Nenhum programa preventivo ou de promoção pode ser considerado completo se não for avaliado, ou seja, é preferível que se invistam parte dos recursos, mesmo que eles sejam escassos – tanto

financeiros quanto humanos – em um bom programa que preveja a avaliação, do que investir em quaisquer outros programas, mesmo que estes já tenham sua validação em outros contextos e países. Tais programas precisam ser devidamente traduzidos, validados culturalmente e avaliados para a realidade a que se destinam (Melo, Rodrigues & Conceição, 2015; Minayo, 2005).

De acordo com os autores Champagne, Contandriopoulos, Brousselle, Hartz e Denis (2011a) que procuraram reunir numa definição a visão geral dos autores da literatura especializada na área de Avaliação,

avaliar consiste fundamentalmente em emitir um juízo de valor sobre uma intervenção, implementando um dispositivo capaz de fornecer informações cientificamente válidas e socialmente legítimas sobre essa intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes, com o objetivo de proceder de modo a que os diferentes atores envolvidos (...) estejam aptos a se posicionar sobre a intervenção para que possam construir individual ou coletivamente um julgamento que possa se traduzir em ações (p. 44)

O que sempre vai dar o norte de um processo avaliativo serão as perguntas “Avaliar o quê?” / “Para quem?” e dependendo das respostas será identificado o contexto para definir o desenho do projeto que será implementado para tal fim (Becoña, 2002; Champagne et al., 2011a). Alguns questionamentos necessários para a definição do desenho metodológico: 1) Qual a situação-problema? 2) Quais as finalidades da avaliação e para fazer o quê? 3) Qual a perspectiva adotada para a avaliação e para quem se está avaliando? 4) Qual é a intervenção e o modelo lógico subjacente? Serão avaliados um ou vários de seus componentes? 5) Qual é o contexto da avaliação (político, econômico, cultural organizacional, técnico) e onde nos posicionamos para avaliar? 6) Qual é a etapa da intervenção que se está avaliando? 7) Há viabilidade de recursos humanos e financeiros para a avaliação? 8) O avaliador disporá dos meios para desenvolver o seu trabalho de forma eficaz? (Champagne et al., 2011a).

De uma maneira geral, quanto às modalidades possíveis de avaliação, dividem-se em *normativas* e *avaliativas*. As primeiras (*normativas*) se referem aquelas que vão “apreciar cada um dos componentes da intervenção em função de critérios e normas”



(Champagne et al., 2011a, p. 44), investigando se foi feito o que era esperado sem interferência do contexto (Minayo, 2005). Já a pesquisa *avaliativa* procura entender o como e o porquê dos resultados, analisando e compreendendo “as relações de causalidade entre os diferentes componentes da intervenção” (Champagne et al., 2011a, p. 45).

Dentre as *pesquisas avaliativas*, os mesmos autores (Champagne et al., 2011a) propõem uma subdivisão a esta categoria, que seriam a *análise estratégica* (que avaliará a pertinência da intervenção – remete a etapa do planejamento); a *análise lógica* (avalia o mérito da intervenção, sua validade teórica e operacional); a *análise da produção* (verifica a produtividade da intervenção, isto é, a relação entre os recursos utilizados e a qualidade dos serviços prestados: relação custo-benefício); *análise dos efeitos* (estabelece a eficácia da intervenção, se teve os efeitos desejados e se estes podem ser atribuídos a ela; fala-se também de impacto); *análise de eficiência* (relaciona os recursos utilizados e os efeitos observados, com centralidade na avaliação econômica da intervenção) e, por fim, a *análise da implantação* (é o plano operacional da intervenção, observando as interações entre a intervenção e o contexto de implantação na produção dos efeitos).

Todos estes diversos tipos de avaliação são parte do horizonte do ciclo de vida de uma política pública, dentro da qual os programas preventivos serão implementados. As políticas públicas serão um conjunto maior de ações do Estado “cuja finalidade é atender ao interesse público e às necessidades ligadas ao bem-estar social” (Melo et al., 2015). Já os programas são ações com um conjunto de atividades articuladas, em um tempo determinado de operação e com orçamento específico para atingir metas e colocar em prática as orientações da política pública (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD], 1999 citado por Melo et al., 2015).

Dentro da avaliação de programas preventivos, uma diferenciação habitual que se faz, segundo Becoña (2002), ocorre em relação aos componentes de análise, onde dois tipos mais gerais se distinguem: a *Avaliação de Processo* e a *Avaliação de Resultado*. A *Avaliação de Processo* também chamada de avaliação da implementação, debruça-se sobre aquilo que foi feito ao longo do programa, tanto em termos qualitativos como em termos quantitativos. Esta avaliação pode influenciar a qualidade dos desfechos e a generalização dos resultados do programa. Em geral é feita durante todo o processo de implantação do programa, mas logo no início não oferece

resultados sobre o desfecho. Os dados coletados são os *outputs* (saída) do modelo lógico, por exemplo: número de aulas ministradas, número de alunos atingidos, fidelidade ao protocolo, etc. Este tipo de avaliação fornece respostas de como e porquê determinado programa foi bem sucedido ou não (Melo et al., 2015; Sanchez, 2013; Saunders, Evans & Joshi, 2005).

Já a *Avaliação de Resultado* é a pesquisa que tenta provar que o programa realmente causou uma alteração de saúde ou comportamento que se pretendia, se houveram mudanças atitudinais, de conduta ou psicológicas decorrentes da aplicação da intervenção preventiva. Tem como sinônimos na literatura a avaliação de impacto e avaliação de desfecho. Sugere-se que a avaliação de resultados continue por um tempo maior, através de estudos de seguimento, que vão analisar se os resultados obtidos se matém ao longo do tempo ou de um período (Becoña, 2002; Ramos & Schabbach, 2012).

No contexto brasileiro ainda se encontra uma lacuna de programas preventivos sistematicamente avaliados e de igual modo que dialoguem com gestores na formulação de políticas públicas (Abreu & Murta, 2012; Canoletti & Soares, 2005). Em uma revisão de literatura realizada por Abreu e Murta (2012) que verificou o estado da arte da pesquisa em saúde mental no Brasil, foram encontrados apenas 11 trabalhos que descreviam intervenções sistematicamente avaliadas de prevenção em saúde mental. Autores como Canoletti e Soares (2005) também apontaram a insuficiência de programas preventivos realizados em território nacional e aqueles encontrados foram marcados principalmente pela descontinuidade, falta de parâmetros e de critérios para a avaliação dos mesmos. Ocorre também a tendência, apontada por outros autores (Bucher, 2007; Melo et al., 2015) da importação de modelos aplicados em outros países de uma maneira acrítica, sem considerar os aspectos contextuais e sem a devida tradução, validação e avaliação para a nossa realidade concreta.

Urge a necessidade de implantar no contexto brasileiro uma “cultura avaliativa”, conforme destaca Contandriopoulos (2006) e ainda o estabelecimento de uma agenda programática de avaliação de programas preventivos, conforme apontado por Abreu e Murta (2012), a fim de garantir resultados consistentes na área.

### 3.4 Avaliação do Processo de Implementação a partir dos Atores Envolvidos

Como brevemente tratamos anteriormente, a avaliação do processo de implementação ocorre durante a implantação de uma determinada intervenção. Este tipo de avaliação está interessado em compreender quais os fatores que facilitam ou comprometem um programa ou intervenção em saúde, como se dá o seu desenrolar, *como e porquê* as intervenções foram ou não bem-sucedidas (Champagne, Brousselle, Hartz, Contandriopoulos & Denis, 2011b; Melo et al., 2015).

A análise da implementação vai debruçar-se sobre as relações que ocorrem durante a implantação de um programa e o seu respectivo contexto. Todo programa partirá de um modelo ideal de implantação de uma intervenção que foi planejada. Entretanto, a execução dos procedimentos deste planejamento vai precisar da colaboração e da articulação de vários fatores: políticos, físicos, organizacionais, dos atores envolvidos, entre outros. Os procedimentos necessários para que uma intervenção produza os efeitos desejados não serão os mesmos em todo lugar (Champagne et al., 2011b). Por exemplo, numa implantação de um programa preventivo escolar como ocorreu com o Programa Elos, precisou ocorrer toda uma articulação com a Secretaria Municipal de Educação quanto às escolas participantes, uma negociação com a direção sobre a agenda da escola, a sensibilização dos professores pelo fato de que eles seriam os implementadores, o treinamento destes, a articulação de horários previstos para reuniões, planejamentos e esclarecimentos de dúvidas com os multiplicadores – e isto só pensando num nível local, pois houve uma série de arranjos em nível federal. Todos estes fatores podem influenciar na qualidade da implementação e desdobram-se daí dificuldades e/ou facilidades que implicarão nos efeitos e na fidelidade de execução do programa.

A literatura da área indica que a Avaliação de Processo pode então compreender em seu plano todos os componentes ou indicadores a seguir listados: 1) *fidelidade* – verificar se a o programa foi realizado conforme o previamente planejado; 2) *dosagem fornecida* – examinar se o serviço oferecido foi suficiente para atender às demandas sociais/de saúde planejadas pelo programa; 3) *dosagem recebida (exposição)* – verificar se os participantes se engajaram, foram receptivos ao programa; 4) *dosagem recebida (satisfação)* – analisar a satisfação/aceitabilidade dos participantes; 5) *alcance* – verificar a taxa de participação do público-alvo; 6) *recrutamento* – analisar os procedimentos usados para abordar os participantes e 7) *contexto* –

variáveis do ambiente que influenciam a implementação do programa (Melo et al. 2015; Saunders et al., 2005).

Intervenções de prevenção ao uso de drogas que se caracterizam pela complexidade de fatores e dimensões contextuais envolvidas, vão exigir também modelos avaliativos complexos. A seleção dos componentes que serão incluídos nesta avaliação de processo dependerá diretamente das próprias características e objetivos da intervenção e do programa preventivo, ou ainda, de que aspectos precisam ser melhor verificados durante a implementação. Outro limitador muitas vezes está nos recursos e tempo destinados para tal fim, da disponibilidade dos próprios pesquisadores ou da equipe avaliativa (Champagne et al., 2011b; Melo et al., 2015).

Pesquisas avaliativas de processo podem fornecer relevantes e importantes informações sobre componentes específicos na implementação de programas preventivos em determinados contextos (Dusenbury et al., 2003). Como destacam, por exemplo autores como Harachi, Abbot, Catalano, Haggerty e Fleming (1999) sobre as variáveis intervenientes e contextuais que podem estar implicadas na implementação de programas preventivos, como as práticas ou os comportamentos importantes de professores que impactam positivamente na efetividade das intervenções.

Segundo Becoña (2002) a avaliação de processo descreverá o que foi feito ao longo da implementação tanto em termos quantitativos como qualitativos (a partir de variáveis e indicadores sobre como foi realizada a intervenção), porquê se fez o que se fez e por quanto tempo (horas, dias, semanas, meses), quais decisões específicas foram tomadas e por que motivos. Esta avaliação fornecerá dados quanto às características dos participantes do programa, o perfil dos implementadores, se a implementação ocorreu de acordo com o previsto ou se foi preciso alguma negociação para se adequar ao contexto, as dificuldades que surgiram ao longo do mesmo, a satisfação dos participantes e as mudanças percebidas pela passagem pelo programa (através de questionários, entrevistas ou observações). Este tipo de avaliação deve ocorrer em paralelo à avaliação de resultados ou mesmo antes desta, para conhecer melhor o programa preventivo, como foi implantado, os resultados obtidos com a implantação – dados estes que uma análise de resultados não vão apreciar e que podem incidir sobre os resultados obtidos.

No que se refere à Avaliação de Satisfação de um processo de implementação, esta pode ser compreendida dentro dos indicadores como a “*Dose recebida*” pelos participantes, ou seja, a partir da

perspectiva dos atores envolvidos no processo, como as intervenções foram realizadas, se houve engajamento nas atividades propostas e se houve receptividade em relação aos materiais e os recursos utilizados (Saunders et al., 2005).

A aceitabilidade é outro conceito que refina e amplia o entendimento sobre a satisfação, demonstrando a partir das partes envolvidas (como por exemplo, as crianças, os professores, os gestores), o quanto avaliam uma intervenção como importante, viável e que vai ao encontro de dar uma resposta aos objetivos pretendidos em consonância com suas perspectivas e visões de mundo (Nastasi & Hitchcock, 2009). A relevância que os participantes atribuem a uma intervenção ou programa preventivo, vai impactar diretamente na sua responsividade em relação ao mesmo, ou seja, o quanto vão se empenhar e se mostrar interessados em participar e/ou responderem às propostas sugeridas. E esse grau de responsividade por sua vez, impactará nos resultados da fidelidade de implantação – daí a importância de ser estudada. A aceitabilidade é um indicador importante que permite verificar se o modelo ideal previsto no desenho do programa preventivo se adapta ao contexto concreto (Carrol et al., 2007; Murta, 2007).

Nos programas preventivos de cunho interativo voltados especialmente para crianças e adolescentes no contexto escolar, a previsão da inclusão da aceitabilidade no desenho avaliativo do processo é de extrema importância, para que se possa estabelecer como indicador se as intervenções mobilizam ou não o engajamento desses públicos (Saunders et al., 2005). Numa revisão sistemática de literatura realizada por Ambresin, Bennet, Patton, Sanci e Sawyer (2013) sobre a avaliação de práticas de saúde voltadas ao público jovem a partir das perspectivas dos mesmos, a aceitabilidade, a participação e o seu envolvimento acerca das decisões e dos cuidados que lhe dizem respeito foi pontuado como sendo um fator decisivo para o engajamento dos cuidados em saúde.

Ao incluir a aceitabilidade na avaliação do processo de implementação, cria-se a possibilidade de produzir informações a partir dos diferentes pontos de vista dos atores envolvidos, num processo mais democrático onde os vários valores e interesses possam ser levados em consideração, produzindo informações que façam sentido para todas as pessoas envolvidas por uma intervenção ou programa (Contandriopoulos, 2011; Minayo, 2005).

### 3.5 O Good Behavior Game (GBG), origem do Programa Elos

O Programa originário, que está na base do Programa ELOS, enquanto adaptação à realidade escolar brasileira é o GBG, já apresentado na introdução, foi desenvolvido na década de 1960 na Universidade de Kansas, Estados Unidos, pelos pesquisadores Harriet Barrish, Muriel Saunders e Montrose Wolf. O objetivo do programa era o de ajudar os professores a melhor gerirem suas salas, a partir de regras acordadas coletivamente com os alunos, com base em atividades lúdicas, que facilitem o engajamento. O primeiro estudo com os resultados da avaliação do programa preventivo foi publicado em 1969. O GBG demonstrou oferecer um ambiente mais adequado de aprendizagem, estimulando as crianças a trabalharem colaborativamente, ao utilizar como uma das ferramentas a observação dos próprios comportamentos e do comportamento dos colegas (Kellam et al., 2011).

Apesar de ser chamado de jogo, o GBG é muito mais uma estratégia que apoia o educador em sala de aula, voltado especialmente para os estudantes que apresentam comportamentos agressivos, disruptivos, tímidos ou socialmente isolados, que são considerados fatores de risco para comportamentos antissociais no futuro (Kellam et al., 2014; Sloboda & Petras, 2014; Tingstrom, Sterling-Turner, Wilczynski, 2006). Os alunos aprendem a construir coletivamente um espaço colaborativo e democrático, ao desenvolver habilidades como: autoconhecimento, autocontrole, autonomia, empatia, escuta, oralidade, tolerância, criatividade, manejo de emoções. O GBG contribui, assim, para mediar as relações em sala de aula, construindo interações mais harmônicas e cooperativas no ambiente escolar. É uma proposta inovadora de promoção de saúde, sem mudar as atividades das aulas e sem mexer no currículo escolar (Aveiro et al., 2014).

O Programa pressupõe que se formem equipes heterogêneas quanto às potencialidades de seus membros, para que todos os grupos fiquem motivados a jogar e consigam alcançar seus objetivos. Sempre é eleito um capitão do grupo que será o responsável por representá-lo e expressar as demandas deste. E recomenda-se que todos, em algum momento, possam exercer esse papel. O educador atuará sempre como um mediador dos grupos, ensinando inicialmente o que vem a ser um comportamento que não colabora com o grupo, quais são as regras que deverão ser seguidas, combinando previamente qual será o reconhecimento para quem é colaborativo e a equipe que consegue trabalhar bem junta, atuando para estimular a coesão do grupo,

estabelecendo expectativas, facilidades e desafios que deverão, sistematicamente, serem revistos. A ideia é que, mesmo na ausência do professor, o grupo ganhe autonomia para se autogerir (Aveiro et al., 2014).

O GBG busca promover o autocontrole individual e um controle social dos comportamentos pelos seus pares, pois o reconhecimento da equipe depende do comportamento do grupo como um todo. O objetivo é incentivar os alunos a aprenderem a gerenciar seus próprios comportamentos mediados pela mediação do grupo e pelo interesse mútuo (Poduska et al., 2008).

A utilização de estratégias preventivas como o GBG nas escolas, promovendo o desenvolvimento tanto de habilidades individuais como o processo de socialização das crianças, vai ao encontro do estabelecimento de um modelo mais democrático de educação – que permita ao mesmo tempo o desenvolvimento da liberdade, da autonomia e de cidadãos mais críticos, conscientes e responsáveis.

### **3.5.1 Estudos demonstrando a eficácia do programa GBG**

Quanto a sua eficácia ou impacto, desde a década de 1960 estudos randomizados e longitudinais vem sendo realizados, acompanhando por mais de 30 anos seguidos as crianças que passaram pelo programa, acompanhando-os até a fase adulta, sempre em comparação com outras crianças que não passaram pela intervenção (grupo controle). Para levantar esses dados, realizamos uma revisão sistemática no ano de 2014, quando iniciamos o estudo do tema que seria nosso objeto de estudo na dissertação de mestrado, com o intuito de levantar os indicativos da eficácia e efetividade do GBG aplicado em escolas, em artigos originais ou em revisões sistemáticas que mostrassem tais resultados.

As pesquisas foram realizadas nas bases de dados PubMed, Redalyc, Web of Science e Scopus – por serem bases de dados com grande relevância e impacto internacional, com os seguintes descritores na busca: “*Good Behavior Game*” com as combinações ‘*Efficacy*’, ‘*Prevention*’ and ‘*Schools*’. Os critérios de inclusão foram: publicações no período dos últimos 5 anos (2009 a 2014), trabalhos escritos nos idiomas português, espanhol ou inglês, tratem-se de artigos científicos com texto completo que estivessem no formato *on line*. Utilizou-se o termo “*Good Behavior Game*” entre aspas para filtrar todos os artigos que tratassem especificamente do Programa em questão. O termo não

consta como um descritor indexado, entretanto para nossa pesquisa tornou-se relevante incluí-lo para que pudesse evitar “ruídos” na busca e conseguir focar no objetivo almejado.

Numa primeira etapa realizou-se uma triagem inicial dos resumos dos artigos, ou ainda dos textos completos caso o termo “GBG” não constasse nos títulos, nos resumos ou nas palavras-chave. Foram excluídos aqueles trabalhos selecionados pelas bases de dados que não tratavam especificamente do “GBG”. Resultaram então 32 artigos na PubMed, 02 na Redalyc, 04 na Web Of Science e 59 na Scopus, perfazendo um total de 97 publicações encontradas. Numa segunda etapa, realizou-se uma análise criteriosa sobre os artigos encontrados, onde foram excluídos aqueles que: I) foram aplicados em contextos fora da escola, ‘*afterschool*’; II) referiam-se ao treinamento ou supervisão de professores com o GBG e outros jogos; III) avaliavam especificamente a implementação ou a sustentabilidade do jogo; IV) só citavam o GBG nas suas conclusões, com referência a outros estudos; V) tratava-se de uma meta análise sobre criminalidade e igualmente o GBG só era citado com um dos programas que atuava como um fator de proteção para tal fenômeno. Ainda neste momento, identificou-se artigos que se encontravam repetidos em mais de uma base de dados. Após estes critérios de exclusão, foram selecionados 24 artigos para esta revisão. Os detalhes das buscas são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Buscas nas bases de dados, descritores e resultados

Base de Dados	Descritor 1	Descritor 2	Resultado	Artigos após triagem	Total de artigos válidos
PubMed	GBG*	Efficacy	1	1	1
	GBG	Prevention	15	12	12
	GBG	Schools	16	12 (10 repetidos)	2
Web of Science	GBG	Efficacy	0	0	0
	GBG	Prevention	1	1 (repetido)	0
	GBG	Schools	3	1 (repetido)	0
Redalyc	GBG	Efficacy	0	0	0
	GBG	Prevention	1	1	1
	GBG	Schools	1	1 (repetido)	0



Scopus	GBG	Efficacy	13	8 (6 repetidos)	2
	GBG	Prevention	12	8 (8 repetidos)	0
	GBG	Schools	34	21(15 repetidos)	6
<b>TOTAL</b>			<b>97</b>		<b>24</b>

*Note:* \* GBG – a busca se deu com o descritor por extenso “Good Behavior Game”

Em seguida, para um melhor levantamento e organização dos dados encontrados, elaborou-se um protocolo com as seguintes categorias bibliométricas: o ano de publicação, autores, país do laboratório e/ou universidade ao qual os autores estão vinculados e o delineamento metodológico do estudo.

Tabela 2 – Artigos com foco nos dados sobre a efetividade do programa GBG nas bases de dados PubMed, Web of Science, Redalyc e Scopus

Ano	Autores	País	Desenho do estudo
2014	Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F. & Windham, A.	EUA	Experimental
2014	Flower, A., McKenna, J., Muething, C. S., Bryant, D. P., & Bryant, B. R.	EUA	Quase-experimental
2013	Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M. & Jenson, W.R.	EUA	Revisão de literatura
2013	Katz, C., Bolton, S. L., Katz, L. Y., Isaak, C., Tilston-Jones, T., Sareen, J., & Team, S. C. S. P.	Canadá	Revisão sistemática
2013	Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H.	Bélgica e Holanda	Experimental
2013	Spilt, J. L., Koot, J. M., & van Lier, P. A.	Holanda	Experimental
2013	Hemelt, S.W., Roth, K. B. & Eaton, W. W.	EUA	Experimental
2012	Lee, T.	EUA	Revisão de literatura

2011	Kleinman, K. E., & Saigh, P. A.	EUA	Observacional
2011	Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P.	EUA	Observacional
2011	Kellam, S. G., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C.	EUA	Review
2011	Van Lier, P. A., Huizink, A., & Vuijk, P.	Holanda	Experimental
2011	Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J., & DupÈrÈ, V.	Canadá e EUA	Experimental
2011	Wright, R. A. & McCurdy, B. L.	EUA	Observacional
2010	Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E.	EUA	Observacional
2010	Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H.	Bélgica e Holanda	Experimental
2010	Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M. & Ialongo, N. S.	EUA	Review
2010	Ruiz-Olivares, R., Pino, J. M. & Herruzo, J.	Espanha	Observacional
2009	Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G., & Ialongo, N. S.	EUA	Experimental
2009	Flay, B.R.	EUA	Revisão sistemática
2009	Huizink, A. C., van Lier, P. A., & Crijnen, A. A.	Holanda	Experimental
2009	Witvliet, M., van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M.	Holanda	Experimental
2009	Hijón, A. C.	Espanha	Observacional
2009	Bayer, J., Hiscock, H., Scalzo, K., Mathers, M., McDonald, M., Morris, A., Birdseye, J. & Wake, M.	Austrália	Revisão sistemática

---

Quanto ao ano das publicações, os estudos ficaram assim distribuídos: 2009 – 6 artigos; 2010 – 4 artigos; 2011 – 6 artigos; 2012 – 1 artigo; 2013 – 4 artigos e 2014 – 3 artigos. Pode-se notar uma certa regularidade no número de publicações por ano, com exceção do ano de 2012 (n=1) (Tabela 2).

No que se refere aos autores, apenas 3 trabalhos tratavam-se de estudos individuais, mas quase na sua totalidade os artigos (21 estudos) são resultado do trabalho de equipes de diversas universidades, que realizam grandes pesquisas em relação ao GBG ou outros programas preventivos. Mais detalhes podem ser vistos na Tabela 2.

As universidades, laboratórios e/ou centros de estudos que mais produzem publicações tem seus autores concentrados nos seguintes países (Tabela 2):

- 1º) EUA – com 13 artigos;
- 2º) Holanda – com 4 artigos;
- 3º) Bélgica e Holanda – 2 artigos;
- 4º) Espanha – 2 artigos;
- 5º) Canadá – 1 artigo;
- 6º) Canadá e EUA – 1 artigo;
- 7º) Austrália – 1 artigo.

Quanto aos fenômenos estudados através do GBG, encontramos uma variedade de trabalhos em diferentes áreas de atuação e estudos com diferentes desenhos metodológicos, em que se destacaram os estudos experimentais e estudos de revisão:

- *Experimentais*: 10 estudos;
- *Observacionais*: 6 estudos;
- *Revisões teóricas ou integrativas*: 4 estudos;
- *Revisões Sistemáticas*: 3 estudos;
- *Quase-experimental*: 1 estudo.

### **3.5.1.1 Resultados encontrados nos estudos empíricos:**

O estudo de Bradshaw, Zmuda, Kellam e Ialongo (2009) examinou os efeitos longitudinais de intervenções preventivas universais como o GBG no ensino fundamental sobre os resultados acadêmicos (por exemplo, realização pessoal, uso de serviços de educação especial, graduação, educação pós-secundária), por meio de 19 anos, em uma amostra de 678 crianças urbanas, principalmente afro-americanas. Verificaram que embora houvessem efeitos variados por gênero, a intervenção centrada na sala de aula (GBG) foi associada a uma maior

pontuação em testes padronizados de realização, maiores chances de formatura no ensino médio e de comparecimento na faculdade e redução de chances de uso de educação especial.

Huizink, van Lier e Crijnen (2009) examinaram, num estudo controlado randomizado, se intervenções induzidas nos sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) aos 9 anos como os comportamentos agressivos e disruptivos – utilizando neste caso o GBG – mediavam o risco inicial de uso do tabaco entre crianças com 10 ou 11 anos de idade. A amostra do estudo constituiu-se de 477 estudantes. Segundo os autores, os resultados mostraram que os programas como o GBG que visam os sintomas de TDAH, podem também proteger as crianças do fumo precoce.

No trabalho de Witvliet, van Lier, Cuijpers e Koot, (2009), os autores utilizaram um estudo controlado randomizado para explorar a relação entre ter relações positivas entre pares e a incidência de comportamentos externalizantes (agressividade, dificuldade de concentração, disruptividade, entre outros) com 758 crianças, que constituíram a amostra da pesquisa. Observou-se no grupo GBG reduções dos comportamentos externalizantes das crianças e melhorias nas relações positivas entre pares, em comparação com as crianças do grupo controle. Reduções nos comportamentos externalizantes pareciam ser parcialmente mediados pelas melhorias na aceitação pelos pares. Este papel mediador de aceitação pelos pares foi encontrado apenas para os meninos. Os resultados sugerem que as relações positivas entre pares não são apenas marcadores, mas eles são mediadores ambientais do desenvolvimento do comportamento externalizante dos meninos.

No estudo de Hijón (2009), expõe-se a aplicação de um programa de manejo de contingências para a melhoria do comportamento em uma classe de educação secundária obrigatória, onde a maioria dos alunos apresentavam comportamentos disruptivos. A amostra da pesquisa foi de 26 alunos. Os resultados deste estudo mostram a eficácia da técnica de contingência com grupos “Tiempo de Buena Conducta” (*Good Behavior Time*, GBT – uma adaptação espanhola do GBG) na redução de comportamentos disruptivos em contextos educativos. As qualidades desta técnica são a facilidade de implementação, tanto para os alunos como para os professores, seu baixo custo econômico e sua adaptação às características de cada grupo.

O papel da gestão comportamental pelos professores para o desenvolvimento de comportamentos disruptivos infantis (comportamento hiperativo e opositivo) foi investigada através de um estudo de intervenção preventiva universal em sala de aula, com 570

crianças na amostra do estudo. Os resultados mostraram que o uso reduzido de observações negativas pelos professores aumentou o comportamento de ações voltadas para a tarefa e diminuiu os comportamentos de falar fora de hora. Por sua vez, a melhora desses comportamentos mediou o impacto na intervenção sobre o desenvolvimento dos comportamentos hiperativos e opositivos ao longo do período estudado. Os desfechos foram semelhantes para meninas e meninos. Os resultados ressaltam o papel das estratégias de gestão de sala de aula dos professores para melhorar o comportamento das crianças, o que, por sua vez, é um componente importante na redução do desenvolvimento do comportamento disruptivo (Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2010).

O trabalho de Ruiz-Olivares, Pino e Herruzo (2010), teve como objetivo relatar os resultados da combinação do GBG e do *Say-Do-Report* (SDR) para a diminuição dos comportamentos disruptivos, sua aplicação no sistema educativo espanhol e seus resultados a longo prazo após a retirada gradual da intervenção, sendo que 15 estudantes constituíram a amostra do estudo. Houve redução significativa na incidência de comportamentos disruptivos, como levantar-se sem a permissão do professor, gritar, brigar, e interromper o professor ou um colega de classe em sala de aula. Os resultados foram mantidos por um ano após a retirada gradual do tratamento.

No artigo de Tanol et al. (2010) examinou-se os efeitos diferenciais de duas versões do GBG, uma delas atribuindo a atenção dos professores para o controle de violação de regras (*GBG-response cost*) ou para o reforço (*GBG-reinforcement*) com crianças do jardim de infância. Neste estudo, de características observacionais, 6 crianças constituíram a amostra de análise. Os resultados indicaram que ambas as versões foram eficazes em reduzir violações de regras. O *GBG-reinforcement* resultou consistentemente em níveis comparáveis ou inferiores de violações de regras dos alunos e em toda a classe. Além disso, *GBG-reinforcement* foi preferido pelos professores como de melhor ajuste para suas salas de aula.

O estudo de Kleinman e Saigh (2011) procurou avaliar a eficácia do GBG na educação regular de uma escola de ensino médio multiétnica de Nova Iorque. Participaram desse estudo 26 estudantes de uma classe que ao início do estudo foi identificada pelos professores e pela escola como uma das que tinham os maiores índices de comportamento disruptivo. A taxa de comportamento disruptivo foi traçada ao longo de quatro fases do tratamento com o GBG, utilizando um desenho de reversão. As fases do Programa foram associadas a

reduções acentuadas dos comportamentos de levantar sem a permissão do professor, falar sem permissão e agressividade. O feedback tanto dos alunos como dos professores apoiaram a validade social do procedimento.

O estudo de Donaldson, Vollmer, Krous, Downs e Berard (2011) teve como objetivo avaliar a eficácia de uma modificação do GBG no comportamento disruptivo dos alunos de um jardim de infância. A amostra constituiu-se de 98 crianças e como resultado foi constatada uma diminuição significativa do comportamento disruptivo em todas as cinco classes que passaram pela intervenção. O estudo amplia a literatura disponível sobre o GBG, replicando os efeitos para crianças mais novas.

Em van Lier, Huizink e Vuijk (2011) testou-se, a partir da aplicação do GBG, o efeito do comportamento disruptivo dos pares como um mediador na experimentação infantil de tabaco. Os sujeitos da amostra do estudo longitudinal, experimental e randomizado foram 433 crianças. No grupo GBG foram encontradas taxas reduzidas de experimentação de tabaco e de comportamento disruptivo dos pares em comparação aos controles. Encontrou-se relação entre o comportamento disruptivo dos pares como um mediador para a experimentação do tabaco.

No trabalho de Dion et al. (2011), comparou-se a eficácia da melhoria de leitura individual com instrução ou em combinação com uma intervenção projetada para aumentar a atenção dos alunos, com 409 estudantes participantes do estudo. Constatou-se que ambas as intervenções foram eficazes: atividades de tutoria por pares ajudaram os alunos a melhorar suas habilidades de leitura e a atenção foi geralmente superior quando o GBG foi implementado. Contrariamente às expectativas, no entanto, os alunos identificados como desatentos no pré-teste não se tornaram melhores leitores quando foram implementadas as duas intervenções.

Wright e McCurdy (2011) objetivaram comparar dois grupos de contingências interdependentes, o GBG e uma variação positiva, o *Caught Being Good Game* (CBGG), em apoio a uma implementação de comportamentos positivos na escola como um todo. O estudo baseou-se numa amostra de 37 crianças. Os resultados mostraram efeitos similares sobre os comportamentos disruptivos e sobre as ações voltadas para a tarefa. O CBGG é discutido como uma variação efetiva do GBG aceitável para ambos, professores e alunos.

Leflot, van Lier, Onghena e Colpin (2013), investigaram o papel do GBG nos comportamentos infantis de ações voltadas para as

tarefa (*on-task behavior*) no ensino fundamental, como preventivos da agressividade e da rejeição por pares. Os participantes da pesquisa foram 507 crianças. Verificou-se que a intervenção teve impacto somente nas crianças que já na linha de base apresentavam baixos níveis de ações voltadas para a tarefa. Essas crianças tiveram uma diminuição da agressividade em relação ao grupo controle. A redução da agressividade foi mediada também pela redução na rejeição por pares. Não foram encontrados efeitos de mediação nas ações voltadas para a tarefa para as crianças em geral. De acordo com os autores, estes resultados sugerem que o efeito de uma intervenção preventiva universal pode depender de níveis iniciais de ações voltadas para a tarefa e que uma melhora nas relações entre pares podem explicar as reduções de agressividade entre as crianças com baixos níveis de ações voltadas para a tarefa.

Em Spilt, Koot, e van Lier (2013), identificou-se as diferenças de subgrupos em um intervenção com o GBG com uma amostra de 759 estudantes. O resultados demonstraram que O GBG impediu o desenvolvimento de comportamentos externalizantes e internalizantes entre as crianças de baixo risco, crianças com problemas emocionais e crianças vitimizadas. Não foram encontrados efeitos positivos de intervenção em crianças de famílias disfuncionais e crianças com combinações de riscos comportamentais e sociais. O estudo apresentou uma nova abordagem para estudar as diferenças de subgrupos em intervenções preventivas universais e fornece uma primeira evidência de que programas universais baseados na escola podem não ser eficazes para crianças com riscos mais graves e com riscos em vários níveis.

Hemelt, Roth e Eaton (2013), realizaram um estudo randomizado de duas intervenções no ensino fundamental que estimava os impactos de longo prazo sobre os níveis de realização e estudo em nível superior. A amostra foi de 2.311 estudantes. A intervenção com o GBG aumentou a probabilidade do ingresso das mulheres nas faculdades, mas teve pouco impacto nos homens. Encontrou-se evidências sugestivas de que estudantes com baixa performance foram mais beneficiados do que os com alta performance.

No trabalho de Kellam et al. (2014), em um estudo experimental longitudinal, verificou-se o impacto do GBG aplicado na primeira e segunda série do ensino fundamental em jovens adultos (19 a 21 anos), com avaliação sobre os comportamentos sexuais de risco, transtornos de abuso de drogas e dependência. Os sujeitos do estudo foram 407 estudantes. Constatou-se uma diminuição do comportamento sexual de risco, abuso de drogas e transtornos de dependência nos homens que ao início do estudo apresentavam mais agressividade e

comportamentos disruptivos. Os resultados indicam que quando aplicado nos primeiros anos do ensino fundamental, o GBG pode diminuir o abuso de drogas, a dependência e comportamento sexual de risco.

Outro estudo investigou os efeitos do GBG sobre as ações fora da tarefa em duas classes de recursos básicos de álgebra no nono grau. Dez alunos com uma variedade de deficiência, em duas salas de aula, e seu professor de recursos da educação especial participaram deste estudo. Os resultados mostraram que as ações fora da tarefa (*off-task behaviors*) diminuíram nas condições GBG em comparação com as condições de base e de reversão (Flower et al., 2014).

### **3.5.1.2 Resultados encontrados nos estudos de revisão**

Flay (2009) realizou uma revisão sistemática de ensaios de programas escolares de prevenção para o tabagismo que tinham pelo menos 15 sessões, de preferência aplicada na escola, relatando efeitos significativos de curto prazo e que incluíam seguimento a longo prazo. Destacou que apesar do GBG não ter como seu foco principal a prevenção ao tabagismo, parece mudar as trajetórias de desenvolvimento das crianças, de modo que eles se tornam menos propensas a se envolverem, quando adolescentes, em vários problemas de comportamento, incluindo o tabagismo.

O objetivo da revisão sistemática de Bayer et al. (2009) foi de identificar intervenções preventivas baseadas em evidências para problemas comportamentais e emocionais em crianças com idade de 0 a 8 anos. Nesta revisão, o GBG mostrou-se um programa eficaz como intervenção precoce em crianças em idade pré-escolar, diminuindo comportamentos agressivos e de conduta opositiva, que se constituem como fator de risco para o desenvolvimento de problemas emocionais no futuro.

No trabalho de Domitrovich et al. (2010), fornece-se um exemplo detalhado do processo através do qual os currículos PAX-GBG e o *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) foram integrados. Os autores concluem que modelos integrados fornecem uma estratégia potencial para alavancar a teoria subjacente de intervenções preventivas, de uma forma que maximiza a eficácia da intervenção sem sobrecarregar os usuários.

Kellam et al. (2011) discutem o papel do GBG e de outros programas de prevenção universal no desenvolvimento de sistemas mais eficazes para promover o desenvolvimento infantil, na prevenção de



problemas e no encaminhamento para serviços de tratamento. Os resultados indicam que ao atuar na redução dos comportamentos agressivos e disruptivos das crianças, o GBG previne o abuso de drogas, transtornos de dependência, criminalidade, violência e outros resultados adversos na idade adulta jovem. Achados dos estudos GBG conduzidos em larga escala apoiam a hipótese de que intervir nos comportamentos agressivos e disruptivos nos primeiros anos do ensino fundamental desempenha um papel etiológico nesses resultados adversos.

A revisão de literatura realizada por Lee (2012), procurou reunir evidências de intervenções empíricas baseadas na escola que lidam com a complexidade do comportamento disruptivo. Em vários estudos o GBG foi citado como eficaz para reduzir significativamente o comportamento disruptivo e produzir um aumento do comportamento desejado, também aumentando a quantidade de tempo voltado para o desempenho acadêmico durante a ocorrência do jogo. Os meninos classificados como mais agressivos que participaram do jogo na primeira série, tiveram redução nos níveis de agressividade na sexta série quando comparados ao grupo controle e de transtorno de personalidade antissocial na idade adulta jovem (19 a 21 anos).

No trabalho de Katz et al. (2013), realizou-se uma revisão sistemática da literatura empírica sobre os programas de prevenção do suicídio nas escolas. O estudo indica que a associação de programas como o GBG e o *Signs of Suicide* (SOS) podem, complementarmente, reduzir as taxas de ideação e tentativas de suicídio dos adolescentes que passaram pelas intervenções.

Em outro estudo (Nolan et al. 2013) apresentam uma revisão da literatura sobre o GBG e sua aplicação internacional em diversas populações de estudantes. O sucesso do GBG entre distintas culturas, línguas, níveis socioeconômicos e de educação demonstra a utilidade desta ferramenta como uma intervenção eficaz, internacional e multicultural para uso em salas de aula. O GBG também se mostrou uma alternativa mais eficaz em relação às abordagens de gestão de comportamento punitivas. Igualmente tem mostrado efeitos longitudinais mesmo anos após ter sido aplicado para alunos em situação de risco.

### **3.5.1.3 Análise e Discussão**

Os resultados desta revisão sistemática corroboram com dados encontrados em outros estudos do mesmo gênero, indicando que estratégias de prevenção universal aplicadas em escolas como o GBG,

principalmente no Ensino Fundamental, atuam de forma eficaz em comportamentos tais como comportamentos disruptivos, agressivos e de conduta opositiva, que são preditores de risco conhecidos para diversos desfechos negativos em saúde mental. E por outro lado, elevam a frequência de comportamentos mais adaptativos, como ter relações positivas entre pares, o aumento das ações voltadas para a tarefa, elevação do tempo voltado ao trabalho acadêmico. Ao minimizar tais comportamentos pouco adaptativos, atuam elevando os fatores de proteção, diminuindo a vulnerabilidade dos sujeitos para se envolver em situações como o tabagismo, abuso e dependência de drogas, violência, criminalidade, diminuição do comportamentos sexual de risco, ideação e tentativas de suicídio. Por sua vez, elevando as taxas de realização pessoal, aceitação pelos pares e maiores chances de continuidade na vida acadêmica. (Flay, 2009; Bayer et al., 2009; Domitrovich et al., 2010; Kellam et al.; 2011, Lee, T., 2012; Katz et al., 2013; Nolan et al., 2013).

O programa também é bem aceito pelos gestores e professores, que destacam seu baixo custo, a facilidade de implementação, adequação as suas atividades cotidianas, adaptação a diferentes culturas e idades e de ser um modelo de gestão de sala de aula mais assertivo, em substituição a abordagens de gestão comportamento mais punitivas (Hijón, 2009; Leflot et al., 2010; Tanol et al., 2010; Kleinman et al, 2011; Nolan et al., 2013)

Estudos como os de Embry (2011) mostram que estratégias como o GBG atuam como “vacinas comportamentais” para a prevenção de transtornos mentais, emocionais e comportamentais. Tal como as vacinas médicas na infância evitam a suscetibilidade a diversas doenças, as vacinas comportamentais atuam como fator de proteção de diversos transtornos, evitam mortalidade, morbidade ou melhoram o bem-estar. Servem como um modelo de prevenção para ser adotado visando inclusive a saúde pública, pois vão atuar na sequência dos fatores de uma série de problemas que seriam objeto desses serviços no futuro e com um alto custo social.

### **3.5.2 Produção científica acerca da avaliação de processo do GBG**

Com objetivo de compreender o estado da arte da produção científica e especificamente avaliativa de processo a respeito do programa *Good Behavior Game*, foi realizada uma busca ativa nas bases de dados Pubmed e via Periódicos Capes, utilizando-se dos descritores “*Good Behavior Game*” (entre aspas, pois não consta como um descritor

indexado, nas formas *Behavior* e *Behaviour*, para também rastrear artigos na língua inglesa), com as combinações “*Prevention*” e “*Evaluation*”. A pesquisa foi realizada juntamente aos artigos publicados entre o período de 2006 a 2016 e os idiomas considerados foram inglês, espanhol e português. Os resultados das buscas revelaram 70 artigos, onde após a leitura dos resumos foram incluídos aqueles que expressassem delineamentos e resultados de estudos avaliativos de processo acerca do programa. Foram excluídas as avaliações de resultado, produções de comentários específicos acerca do programa, relatórios, revisões sistemáticas ou repetições nas bases de dados. As buscas pelos artigos ocorreram nos meses de março e abril de 2016.

Para a leitura dos resumos e dos artigos identificados nas buscas, delimitou-se o ano, o nome dos autores, o tipo de estudo avaliativo desenvolvido (de processo ou implementação) e o delineamento utilizado na avaliação (delineamentos quantitativos ou qualitativos, ensaios randomizados, técnicas utilizadas para obtenção dos dados). A Tabela 3 expressa os artigos identificados e utilizados neste trabalho:

Tabela 3 – Artigos com foco em pesquisas avaliativas de processo do programa GBG nas bases de dados Scopus e via Periódicos Capes

<b>Autores e Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de Estudo</b>	<b>Delineamento</b>
Poduska et al. (2014)	Guided by Theory, Informed by Practice: Training and Support for the Good Behavior Game, a Classroom-based Behavior Management Strategy	Avaliação da implementação	Quantitativo e Qualitativo
Joslyn et al. (2014)	Implementation of the Good Behavior Game in Classrooms for Children with Delinquent Behavior	Avaliação da implementação	Quantitativo Observacional
Flower et al. (2014)	Effects of the Good Behavior Game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom	Avaliação de implementação e resultados	Quantitativo Observacional e <i>follow up</i>

Nolan, J. D., Filter, K. J. & Houlihan, D. (2014)	Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize	Avaliação da implementação	Quantitativo Observacional Formulários de Fidelidade e de Aceitabilidade - professores e estudantes
Donaldson, J. M. & Vollmer, T. R. (2011)	An evaluation of the Good Behavior Game in kindergarten classrooms	Avaliação da implementação	Quantitativo Observacional
Wright et al. (2011)	Class-Wide Positive Behavior Support and Group Contingencies: Examining a Positive Variation of the Good Behavior Game	Avaliação da implementação	Quantitativo Observacional Formulários de Aceitabilidade - professores e estudantes
Tanol et al. (2010)	Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students	Avaliação da implementação	Quantitativo Observacional

---

De acordo com o levantamento realizado nas bases de dados foram localizados 23 artigos com propósitos avaliativos do programa GBG, entretanto, a maior parte deles trata-se de Avaliação de Resultados (n=17) que não incluímos nesta revisão. Quanto às Avaliações de Implementação, foram encontrados somente sete estudos (n=7). O delineamento majoritário dos estudos foi Quantitativo Observacional (n=6) e um estudo (n=1) com métodos mistos.

A pesquisa de Joslyn et al. (2014) avaliou a função da intervenção GBG em crianças que ao início do estudo apresentavam comportamentos delinquentes, tendo como resultados uma diminuição substancial dos comportamentos disruptivos observados em todas as três classes. Os resultados corroboram com a literatura existente e indicam que GBG pode ser generalizável em populações diferentes. Todos os professores disseram que ele faz sua sala de aula menos estressante e que os alunos ficavam menos distraídos.

No trabalho de Flower et al. (2014), que também foi tratado no estudo de efetividade, os resultados mostraram uma diminuição das ações fora da tarefa (*off-task behavior*) na condição GBG em comparação com linha de base e na condição de reversão. Medidas indicaram que o professor implementou o GBG com fidelidade. O professor e os alunos avaliaram o programa favoravelmente.

Em Nolan, Filter e Houlihan (2014) encontramos um estudo realizado em Belize (país da América Central), onde os resultados indicam a diminuição dos comportamentos disruptivos em salas de aula culturalmente diversificadas, boa fidelidade da implementação dentro de um cenário desafiador, e bons níveis de aceitabilidade entre os professores e alunos envolvidos na implementação.

No trabalho de Poduska et al. (2014) os professores relataram impressões favoráveis ao GBG, observando que ele se encaixa na sua prática diária e é eficaz no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças. Os professores também avaliaram como altamente positivo o relacionamento de trabalho com o seu *coach*. Desafios para a implementação do modelo em nível local também são descritos.

Donaldson, J. M. & Vollmer, T. R. (2011) na aplicação em um jardim de infância observaram que os comportamentos disruptivos diminuíram significativamente, indicando a possibilidade de aplicação em crianças em idade pré-escolar.

Na pesquisa de Wright et al. (2011) visto acima no estudo da eficácia, foram avaliadas duas variações do GBG “*Class-Wide Positive Behavior Support*” e “*Group Contingencies*” onde os resultados mostraram efeitos similares quanto a diminuição dos comportamentos disruptivos e um aumento das ações voltadas para a tarefa. O CBGG é discutido como uma variação efetiva do GBG aceitável para ambos, professores e alunos.

O trabalho de Tanol et al. (2010) que também entrou na revisão acima de eficácia, indica que ambas as versões do GBG (GBG-Reforço e GBG-Resposta) foram eficazes em reduzir violações de regras para os alunos em um jardim de infância que ao início foram classificados com comportamentos disruptivos. O GBG-reforço produziu porcentagens ligeiramente inferiores de violações de regras em ambas turmas. Além disso, GBG-reforço foi preferido pelos professores como de melhor ajuste para suas salas de aula.

### 3.5.2.1 Análise e Discussão

No que se refere as avaliações do processo de implementação (n=6) estudos tratam de aplicações em outros contextos e demonstraram bons resultados com a intervenção GBG, como em jardins de infância (Donaldson & Vollmer, 2011; Tanol et al., 2010), em contextos culturais diferentes (Joslyn et al., 2014; Nolan et al. 2014) e ainda em variações adaptadas do jogo (Tanol et al., 2010; Wright et al., 2011).

Em se tratando da aceitabilidade, poucos estudos dentre os avaliados nesta revisão voltaram-se para a aceitabilidade dos professores (n=1) e dos professores e alunos (n=3).

Focando a avaliações dos professores, no estudo de Tanol et al. 2010 verificou-se a aceitabilidade nas duas variações do GBG pelas quais passaram (GBG-Reforço e GBG-Resposta) através de uma escala tipo likert de 5 pontos. Ambas as versões apresentaram aceitabilidade mediana para os procedimentos. Outra avaliação qualitativa mais informal foi realizada com os professores perguntando se tinham preferência por algumas das duas versões e por quais motivos. Ambos os professores relataram que preferiam GBG-Reforço em detrimento do GBG-Resposta por ter possibilitado uma atmosfera mais positiva para os alunos em sala de aula.

Reunindo a opinião de ambos (alunos e professores), no trabalho de Flower et al. (2014) foram aplicados questionários com escala tipo likert de 3 pontos para oito alunos (n=8) acerca da aceitação em relação ao jogo, ou com respostas sim/não e uma pergunta aberta (O que você mais gostou no jogo?) e a professora respondeu a um questionário com escala tipo likert de 6 pontos. A resposta média dos estudantes foi de um parecer positivo em relação ao jogo e o elemento que mais gostaram foi do trabalho em equipe. A professora também avaliou positivamente o GBG.

No estudo de Nolan et al. (2014) foi aplicada uma escala tipo likert de 6 pontos voltada para as crianças para aferir sua aceitabilidade e outra escala também de 6 pontos adaptada aos professores. Os resultados revelaram de média a alta a aceitabilidade das crianças participantes e alta aceitabilidade por parte dos professores.

No trabalho de Wright et al. (2011) a aceitabilidade também foi verificada com os professores através de uma escala tipo likert de 6 pontos. Com os alunos de 4ª série também foi utilizada uma escala de 6 pontos e para as crianças do jardim de infância foi feita uma adaptação da escala para 3 pontos. Tanto os professores quanto as crianças avaliaram como aceitáveis ambas as versões do GBG aplicadas no

estudo (o “*Class-Wide Positive Behavior Support*” e o “*Group Contingencies*”).

Diante dos estudos levantados, encontramos poucos trabalhos nos últimos 10 anos onde as crianças foram chamadas a opinar sobre algo que lhes diz respeito ( $n=3$ ), sendo que somente foram utilizadas metodologias quantitativas, que não descem ao sentido atribuído ao jogo. Entendemos, assim, esta baixa consideração da percepção das crianças sobre o programa, como uma lacuna no processo avaliativo, ainda mais em um programa que é voltado para elas e que, apesar de todos estudos demonstrarem sua eficácia e impacto, carece da apreciação das mesmas qualificando-as como atores competentes e capazes de participar ativamente sobre a adequação do programa às suas expectativas e realidades (Calvo & Henrique, 2006; Hartz & Silva, 2005; Rodrigues, Borges & Silva, 2014), inclusive em contradição com o modelo lógico do programa, baseado em metodologias ativas, que visam a auto eficácia e autonomia das crianças.

Em se tratando da implementação de programas preventivos em território brasileiro, a aceitabilidade dos participantes – tanto quanto dos professores e gestores quanto das crianças – torna-se um indicador importante para adequação ao nosso contexto. O trabalho de Horr (2015), que também faz parte do macrojeto dentro do qual a nossa dissertação se insere, tratou da avaliação da satisfação sob a perspectiva dos educandos do processo de implementação do programa preventivo *Unplugged*, voltado a adolescentes, no qual também foi encontrada uma lacuna na literatura que trata da avaliação deste conhecido programa e de ações preventivas em geral. Utilizamos o modelo lógico proposto por Horr para balizar o nosso trabalho.



Figura 2. Modelo lógico da avaliação do processo de implementação, na perspectiva dos educandos

Fonte: Horr, 2015

Trataremos a seguir sobre a implementação do Programa Elos no Brasil, os procedimentos realizados até a presente data e uma breve explicação de como ele acontece na sala de aula.

### 3.5.3 Programa Elos no Brasil

O Programa ELOS – Construindo Coletivos é então um dos programas brasileiros do Ministério da Saúde desenvolvido dentro das exigências dos programas preventivos baseados em evidência, vinculado à Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas, implantado no país a partir de 2013. A avaliação da implementação do programas nas escolas públicas e dos procedimentos de adaptação cultural e de ajustes no programa foram realizados através de uma pesquisa interinstitucional entre UFSC e UNIFESP (Schneider et. al., 2013; Schneider et al., 2016). A Tabela 4 demonstra os municípios nos quais ocorreu a implantação da fase pré-piloto, o número de estudantes, professores e classes atendidas.



Tabela 4 – Fase pré-piloto de implantação do Programa ELOS no Brasil em 2013

<b>Estado</b>	<b>Município</b>	<b>Estudantes participantes do pré-piloto</b>	<b>Professores participantes do pré-piloto</b>	<b>Classes participantes pré-piloto</b>
SP	São Bernardo do Campo	24	1	1
SP	São Bernardo do Campo	79	3	3
SP	São Paulo	23	1	1
SC	Tubarão	80	5	5
SC	Tubarão	159	9	8
SC	Florianópolis	455	11	17
		<b>Total estudantes</b>	<b>Total professores</b>	<b>Total classes</b>
		820	30	35

Fonte: Juhászová, 2015

A Tabela 5 apresenta como ocorreu a fase piloto do programa em 2014, com os respectivos municípios, estudantes, professores e classes participantes. Estão ainda descritos os multiplicadores que passaram por formação e treinamento, tanto da área da Educação quanto da Saúde e o início das primeiras e segundas etapas.

Tabela 5 – Fase piloto de implantação do Programa ELOS no Brasil em 2014

<b>Municí pio</b>	<b>Escolas</b>	<b>Profs</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Multiplic. Formação/ Saúde</b>	<b>Multiplic. Formação/ Educação</b>	<b>Início da 1ª Etapa</b>	<b>Início da 2ª Etapa</b>
Curitiba	1	12	11	324	1	1	Set.	
Fortaleza	2	6	2	43	2		Ago.	Out.
Fpolis	3	16	21	329	0	0	Jun/Jul	Ago/Set
João Pessoa	2	6	4	96	0	2	Ago.	
São Paulo	3	8	8	235	0	0	Ago.	Set.
São Bernardo do Campo	3	12	11	304	0	0	Ago.	Set.
Taboão da Serra	1	4	4	250	1	3	Set.	Out.
Tubarão	6	14	16	294	0	2	Mai	Jun./ Jul/Ago
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>78</b>	<b>77</b>	<b>1875</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	-	-

Fonte: Juhászová, 2015

Pensado como um programa interativo, o Programa Elos fomenta as relações sociais em sala de aula e produz uma interação cooperativa entre os educandos. Constitui-se como um instrumento de apoio ao educador que o subsidiará relativamente àquelas que

geralmente são suas queixas mais frequentes em sala de aula: como motivar a turma a envolver-se nas atividades cotidianas e agir de forma participativa e, como delimitar a origem e encaminhar os conflitos que ocorrem na classe. A maneira pensada para que isso ocorra é baseada principalmente em duas diretrizes básicas: 1) dar informações claras a respeito das atividades e das regras e como elas funcionarão no momento do jogo e 2) fomentar atitudes participativas e colaborativas, combinando com a turma o que é esperado relativamente aos comportamentos, o que é e o que não é permitido, quais serão os elementos de reconhecimento e quais vão ser as consequências caso as regras sejam quebradas (Aveiro et al., 2014; Aveiro et al., 2015).

O Programa ocorre concomitantemente à atividade regular de sala de aula. Ele não é algo físico, mas sim uma estratégia de gerenciamento. Assim, após o educador passar por uma formação específica ministrada pelos multiplicadores do Ministério da Saúde, o recomendável é que no início seja aplicado em torno de 3 vezes por semana, de 10 a 30 minutos. Mas isso tudo vai depender da turma, do educador, do manejo que ele já possui ou não da classe, entre outros. Não é algo estanque, mas sempre será adaptado conforme a realidade. O educador recebe um acompanhamento (semanal ou quinzenal) desses multiplicadores, que realizam observações do jogo acontecendo e depois dão devolutivas e orientações de como melhor adaptar a estratégia ao seu contexto (Aveiro et al., 2014; Aveiro et al., 2015).

Anteriormente ao início do Elos, o educador regente preenche o inventário Avaliação Individual do Educando, uma adaptação do instrumento *Teacher Observation of Child Adaptation* (TOCA), que servirá como uma espécie de sondagem da classe, visando subsidiar a formação das equipes. O TOCA permite que o educando seja classificado relativamente a um dos três tipos predominantes de comportamentos: 1) Agressivo/Disruptivo; 2) Tímido/Isolado e 3) Cooperativo. As equipes serão então compostas por 6 a 8 integrantes com características o mais variadas possíveis quanto aos estilos de comportamento, gênero e níveis de aprendizagem, visando que todos possam cumprir os objetivos maiores do jogo e auxiliarem-se mutuamente. Elege-se um capitão do grupo que será o responsável por representá-lo e expressar as demandas deste. Estrategicamente, inicialmente os tímidos são convidados a atuarem nessa posição. O educador será sempre um mediador dos grupos, ensinando inicialmente o que vem a ser um mau comportamento, quais são as regras que deverão ser seguidas, combinando previamente qual será o reconhecimento (recompensa), atuando para estimular a coesão do

grupo, estabelecendo expectativas, facilidades e desafios que deverão, sistematicamente, serem revistos. A ideia é que o grupo adquira autonomia para se autogerir, mesmo na ausência do professor.

O Programa Elos promove o autocontrole e um controle dos comportamentos inadequados de cada criança pelos seus pares, pois a gratificação da equipe depende do comportamento do grupo como um todo. O objetivo é incentivar os alunos a aprenderem a gerenciar o seu próprio comportamento, mediados pelo reforço do grupo e o interesse mútuo (Poduska et al., 2008).

Em linhas gerais, o Programa é composto por quatro momentos:

1. Instruções da atividade
2. Revisão das regras (e acordos sobre cada uma delas)
3. Jogando o Elos
4. Reconhecimento / Valorização das equipes.

A seguir serão explicados cada uma desses passos para uma melhor compreensão do leitor. As referências para a elaboração deste material são os manuais utilizados nas formações para os educadores, aplicados pela equipe do Programa (Aveiro et al., 2014; 2015).

1) Instruções da atividade: O educador seleciona uma atividade que será realizada concomitantemente ao Programa Elos. No início esta deve ser mais simples, de fácil explicação quanto as suas etapas e execução, para que nem o educador e nem os educandos se frustrem por não conseguirem cumprir o jogo. Por exemplo, para uma turma de alfabetização, pode-se escolher um caça-palavras e explicar ao grupo que eles receberão uma folha de papel com várias palavras, utilizarão cada um o seu material como lápis e borracha e circularão aquelas palavras que sejam “animais”. O educador certifica-se que todos tenham entendido a atividade, tira dúvidas, dá exemplos. Esse é o momento onde o enunciado da questão precisa ficar claro para todos.

2) Revisão das regras: O Programa Elos baseia-se em quatro acordos principais no momento de sua aplicação que são: 1) Seguir as instruções da atividade; 2) Seguir o nível de voz combinado; 3) Seguir o combinado de lugares e 4) Ser gentil. Um cartaz com estas regras fica afixado na sala de aula. O modelo abaixo é o disponibilizado pelo Ministério da Saúde. Mas cada professor pode eleger como trabalhará a compreensão dessas regras com o grupo para que sejam bem assimiladas (dramatizações, desenhos, exemplos práticos), se utilizará este cartaz ou construirá um com o seu grupo.

Após então o momento 1, que é a explicação da atividade, o educador retoma todas essas regras com o grupo, igualmente certificando-se de que todos as compreenderam perfeitamente e sabem

orientar-se de acordo com elas. A cada nova rodada do ELOS as regras são repassadas novamente, sempre garantindo que todos entenderam como devem se comportar durante sua execução.

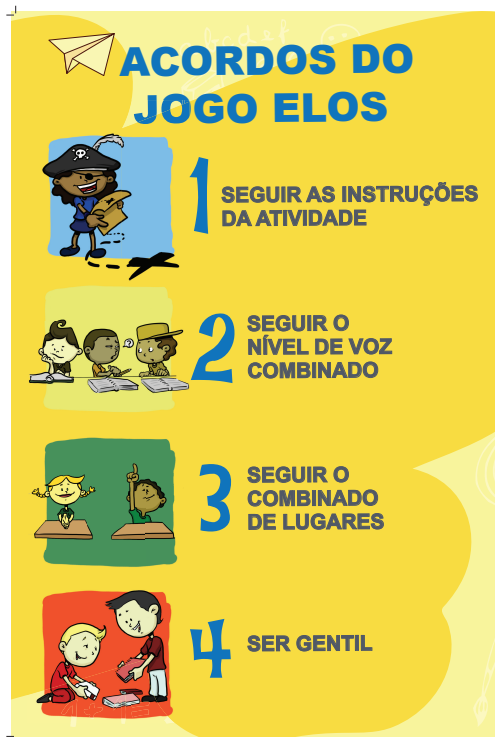


Figura 3. Cartaz de Acordos do Programa Elos

Fonte: Manual do Educador 2016

Para auxiliar o educador na explicação do que vem a ser as regras de convivência, que pode variar muito conforme a atividade e o contexto, há o instrumento “Cartaz dos Níveis de Voz” e de “Combinados de Lugares”. Eles também podem ser trabalhados previamente com as crianças numa roda de conversa, com dramatizações, solicitando exemplos práticos, entre outros. Este igualmente fica afixado na classe para que se possa recorrer a ele sempre que necessário. Os níveis de voz vão de uma escala de 0 (Silêncio) a 4 (Voz de rua). Quanto ao combinado dos lugares, eles podem variar de Vermelho = PARE (permanecer sentado), Amarelo = ATENÇÃO (o aluno pode levantar e andar conforme o combinado) e Verde = SIGA

(levantar e andar livremente). Em seguida é apresentado o modelo que tal qual o cartaz dos acordos é disponibilizado pelo Ministério da Saúde. Por exemplo, na atividade relatada acima, do caça-palavras, o educador poderia combinar com a turma que o nível de voz para essa atividade seria o 0 = Silêncio e o Combinado de Lugares seria o PARE, pois todos precisariam se concentrar, permanecendo sentados para conseguir achar as palavras calmamente.



Figura 4. Cartaz Níveis de Voz e Combinados de Lugares  
Fonte: Manual do Educador 2016

3) Jogando o Elos: Ao iniciar o jogo, o educador dá um comando e estipula o tempo que será determinado para essa atividade. Para os alunos se orientarem, é importante que seja feita uma marcação, que pode ser no quadro negro, por exemplo, demonstrando quanto tempo já passou. Durante o jogo, o educador atuará como um observador, acompanhando o aprendizado de seus estudantes em relação

às regras e fará a comunicação e a marcação das regras não cumpridas no Pannel de Registro Elos (Figura 5). Exemplificando: se o nível se voz combinado foi o 0 = Silêncio e alguém do grupo conversou, o educador falará: “A equipe verde está levando um ponto porque o João utilizou o nível de voz 1 e o combinado era o nível de voz 0”; ou então se o combinado era permanecer no seu lugar: “A equipe amarela está levando um ponto porque a Maria levantou-se, descumprindo a regra 3”. A pontuação sempre será para equipe e não para o indivíduo, sendo quatro o número mínimo de infrações que fazem com que a equipe não ganhe o jogo e, com isso não receba os reforçadores. O educador anuncia o término e passa para a última etapa.

**PAINEL DE REGISTRO ELOS**

**JOGO DO DIA**

	ACORDO 1	ACORDO 2	ACORDO 3	ACORDO 4

**JOGOS DA SEMANA**

	2º	3º	4º	5º	6º

Figura 5. Pannel de Registro Elos  
Fonte: Manual do Educador 2016

4) Reconhecimento / Valorização das equipes: São dadas logo em seguida ao término da partida e a ideia é sempre enaltecer o positivo. O educador anunciará as equipes vencedoras e, todos aqueles que ficaram com quatro pontos ou menos são os ganhadores do dia. Os reconhecimentos podem ser distribuídos na forma de objetos materiais ou valorações simbólicas. Como reconhecimentos simbólicos podemos citar um olhar, um gesto, um sorriso, um abraço, um elogio. Como materiais, podem ser previamente combinados com as turmas, desde figurinhas no caderno até um lanche diferente no final da semana. O objetivo é que com o tempo as crianças passem a se autogerir sem a necessidade do reconhecimento, desenvolvendo a autonomia e o autoconhecimento.





#### 4. MÉTODO

Esta pesquisa insere-se como parte de um projeto maior intitulado “Avaliação de Programas de Prevenção Escolar ao Uso Abusivo de Crack, Álcool e outras Drogas”, financiado pelo Ministério da Saúde e UNODC, em parceria como CEBRID/UNIFESP, que objetiva validar para a realidade brasileira programas preventivos baseados em evidência, visando sua utilização nas escolas públicas do nosso país. Em Florianópolis, local de realização da pesquisa, estão sendo implementados pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis (SME/PMF), através de seu Programa de Saúde na Escola (PSE), com a coordenação técnica do Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial (PSICLIN/UFSC) e colaboração do Laboratório de Psicologia Educacional e Escolar/UFSC, intervenções como o Programa Elos – Construindo Coletivos e o #TamoJunto.

Estes programas preventivos estão ligados a ações do Ministério da Saúde através da Coordenação Geral de Saúde Mental, Álcool e outras Drogas. O Programa Elos é voltado a alunos de 6 a 9 anos e desenvolvido em escolas públicas no Brasil. Na Tabela 6 estão descritos os anos em que vem ocorrendo a implementação e as respectivas cidades.

Tabela 6 – Distribuição por ano e cidades participantes da implementação

Ano	Cidades Participantes
2013	Florianópolis – SC, Tubarão – SC, São Bernardo do Campo – SP, São Paulo – SP
2014	Florianópolis – SC, Tubarão – SC, São Bernardo do Campo – SP, São Paulo – SP, Curitiba – PR, João Pessoa – PB, Fortaleza – CE e Taboão da Serra – SP
2015	Florianópolis – SC, Tubarão – SC, São Paulo – SP, Taboão da Serra – SP e Fortaleza – CE

No que se refere aos procedimentos avaliativos, no ano de 2013 foi realizado o estudo pré-piloto objetivando a adaptação transcultural do programa, bem como a avaliação do processo de implementação (fidelidade, aceitabilidade, viabilidade). No ano de 2014 realizou-se o estudo piloto, dando continuidade a avaliação dos ajustes realizados para

o processo de implementação, bem como a validação do instrumento de pesquisa TOCA e a avaliação dos efeitos temporais sobre o comportamento das crianças do Jogo Elos de acordo com o pré e pós teste (Schneider et al., 2016). Para o ano de 2016 está previsto um estudo quasi experimental com grupo controle.

Esta pesquisa avaliativa insere-se como parte deste macroprojeto, com foco na satisfação de um grupo de crianças durante o processo de implementação do programa. Até o momento da construção do projeto de pesquisa, não se tinha dados a respeito da aceitabilidade das crianças com relação ao Programa Elos no seu processo de avaliação. O delineamento metodológico, a escolha dos instrumentos e a análise dos dados se deram de acordo com o objetivo deste estudo, ao mesmo tempo em que se pretende contribuir qualitativamente com o projeto maior.

Até o final do ano de 2015 o Programa Elos recebia a denominação de “Jogo Elos”. Uma nova adaptação foi realizada para o ano de 2016 onde passou então a chamar-se “Programa Elos”. Em nossos resultados da pesquisa nas falas das crianças e dos profissionais por diversas vezes será referenciada a palavra *Jogo*, pois ela reflete este momento do processo de implementação vivenciado pelos envolvidos. Procuramos alterar ao longo do trabalho a palavra “Jogo” por “Programa”, para uma adequação para a situação mais atual da intervenção preventiva.

#### **4.1 Caracterização e Delineamento**

Trata-se de uma pesquisa avaliativa, de natureza qualitativa (Flick, 2009; Gil, 2008) com corte transversal, pois analisa um recorte temporal específico das crianças participantes da implementação de um programa preventivo. A escolha para chegar a tal objetivo se deu através do delineamento exploratório descritivo, realizado por meio de estudo de caso, que visa obter dados em profundidade através de diferentes procedimentos de coleta para contribuir no conhecimento de um fenômeno complexo, contemporâneo e em seu contexto real (Flick, 2009; González-Rey, 1999; Yin, 2015).

A opção pela pesquisa qualitativa e o estudo de caso deu-se pela possibilidade de produzir conhecimento acessando diretamente os sujeitos da pesquisa – no caso aqui as crianças e os profissionais envolvidos com elas, participantes do programa – ouvindo suas impressões, avaliações, sugestões e críticas, dando voz aos maiores interessados e beneficiados pelo programa preventivo. Incluir as

crianças como atores sociais capazes de opinar a sobre o contexto em que estão inseridas e sobre aquilo que lhes diz respeito, vai na direção do que aponta Sarmento (2008) de que se deve realizar pesquisas “com” crianças e não apenas “sobre” crianças, tomando-as também como protagonistas nas pesquisas científicas, capazes de atuar como co-construtoras daquilo que se refere a sua inserção cultural e social (Rodrigues et al., 2014).

De acordo com Nastasi & Hitchcock (2009) os resultados de estudos de avaliação de processo que englobem dados qualitativos como os provenientes de entrevistas, observações e registros em diário de campo, podem fornecer *insights* para futuras adequações dos programas preventivos a serem formalmente aplicados e testados no futuro.

## **4.2 Contexto da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em uma das turmas de 5º Ano de uma escola municipal pública do sul da ilha de Florianópolis-SC. Dentre as cidades nas quais o programa seria aplicado em 2015, a viabilidade pela escolha de Florianópolis foi pela maior proximidade geográfica para a pesquisadora. A decisão especificamente por este educandário se deu em conjunto com a supervisora geral do Programa Elos no Brasil, pensando no modo em que se poderia melhor alcançar os objetivos da pesquisa. Avaliou-se que ao realizar a pesquisa em uma escola, turma e professor que já tivessem passado pelo programa em 2014, poder-se-iam minimizar os efeitos dos processos de familiarização com o jogo que demandam um tempo de preparo de toda estrutura escolar e maximizar a possibilidade de aproximar-se dos resultados esperados.

As negociações para a permissão da entrada no campo de estudo ocorreram previamente entre a Universidade Federal de Santa Catarina, a supervisora geral do Programa Elos e a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, informando a direção da escola quanto ao comparecimento da pesquisadora ao educandário.

A coleta dos dados ocorreu no período de agosto a dezembro de 2015.

## **4.3 Procedimentos éticos**

O “Programa de prevenção escolar ao uso abusivo de crack, álcool e outras drogas: planejamento, implantação e avaliação”, coordenado pela professora Dra. Daniela Ribeiro Schneider, foi submetido ao Comitê de Pesquisas com Seres Humanos da UFSC e

aprovado em 11/03/2013 (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE – 10570313.0.0000.0121) pelo SISNEP – Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa. Também foi submetido à aprovação da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, a fim de seguir os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Este projeto, por ser uma parte da pesquisa guarda-chuva, tem o mesmo número do comitê de ética e está submetido às mesmas exigências do projeto maior ao qual está atrelado.

Foi utilizado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice 1) assinado em duas vias pela professora regente e pela multiplicadora do programa, que informava do caráter anônimo e voluntário da participação, assim como da liberdade em desistir a qualquer tempo.

Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Passivo (Apêndice 2) foi enviado às famílias junto com a agenda das crianças afim de esclarecer as finalidades da pesquisa e solicitar a permissão para a captura de sons com gravador no momento das sessões dos grupos focais. Caso alguma família não concordasse, poderia se manifestar através de diferentes meios disponibilizados pela pesquisadora (e-mail, telefone celular, mensagens via aplicativo de celular, telefone fixo do PSICLIN na Universidade) garantindo a confidencialidade e que não haveria nenhum prejuízo acadêmico para os estudantes. Nenhuma família manifestou-se contrariamente a participação de seus filhos na pesquisa.

Já com as crianças, de acordo com o que indica a literatura ao pesquisador que vai lidar com a “escuta de suas vozes” (Kramer, 2002; Mauthner, 1997; Rodrigues et al., 2014; Soares, 2006), elegeu-se elaborar um Termo de Assentimento (Apêndice 3) que foi devidamente lido, esclarecido, conversado, assegurando a confidencialidade, da voluntariedade da participação, verificadas as dúvidas antes da realização dos grupos focais e solicitada a assinatura das crianças, para que elas entendessem que o seu consentimento era importante para a realização da pesquisa e se sentissem parte do processo. A grande maioria das crianças indagou: *“Mas eu ainda não tenho uma assinatura! Como faço?”* (Diário de Campo, 1º/12/2015) e sugeriu-se que fizessem como achassem melhor, escrevendo seus nomes por inteiro ou só o primeiro nome, como preferissem. Foram realizadas cinco grupos focais com as equipes que integravam as Equipes Elos na sala de aula.

#### 4.4 Caracterização dos participantes

Participaram deste estudo as 27 crianças da classe escolhida para a pesquisa, a professora regente da turma e a multiplicadora local do Programa Elos que acompanhou a implementação em Florianópolis.

A turma em questão foi um 5º ano matutino, composto por 27 educandos, com média de idade de 11 anos – pois não haviam repetentes na sala de aula –, sendo que a grande maioria das crianças passaram pelo Programa Elos no ano anterior (2014) e estiveram sob a regência da mesma professora. Em conversa com a educadora (Diário de Campo, 08/09/2015), esta classe manteve-se bastante homogênea nestes últimos dois anos, ocorrendo poucos casos de transferência para outras instituições ou troca de turnos. Destes 27 educandos, 24 participaram dos grupos focais (13 meninas e 11 meninos), pois ocorreram algumas ausências nos dias em que foram realizadas as discussões.

A professora desta turma e aplicadora do Programa Elos é uma educadora experiente e que, segundo seu relato, estava prestes a se aposentar (Diário de Campo, 17/11/2015). Participou da formação para o programa realizada pela equipe de implementação do Ministério da Saúde no ano de 2014 e novamente no ano de 2015.

A multiplicadora local que realizava o trabalho de *coaching* com os educadores participantes do programa preventivo fazia visitas à escola com uma frequência média de uma vez por mês. Observações em sala de aula, reuniões com a professora e análise dos documentos da fidelidade de implementação também faziam parte de seu acompanhamento nestes momentos.

#### 4.5 Instrumentos e técnicas utilizados para a coleta de dados

Foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas para contemplar os objetivos da pesquisa:

1. Observação participante;
2. Entrevistas semiestruturadas com a professora regente e a multiplicadora local do programa Elos;
3. Grupos focais com as crianças;
4. Roteiro do educando de avaliação da implementação do Jogo Elos em 2015 e Roda de Conversa (sugeridos aos professores pela equipe de implementação do Elos).

##### 1. Observação participante:

No período de agosto a dezembro de 2015, com o objetivo de participar dos momentos em que o Programa Elos acontecia nesta turma, foram realizadas 10 sessões de observação participante, devidamente registradas em um Diário de Campo. Anotações, impressões, questionamentos, apontamentos fizeram parte desse material que permitiria confrontar criticamente o observado com as opiniões posteriormente emitidas pelas crianças. Apesar da observação ter um caráter mais descritivo, que se realiza de uma maneira mais livre, o olhar do pesquisador inevitavelmente volta-se ao seu objeto de estudo (Souza, Minayo, Deslandes & Veiga, 2005), em nosso caso para compreender o que acontecia nos momentos do Jogo, como se davam as relações entre os pares, a relação professor-aluno, aluno-equipe, quais os mediadores que levavam ao engajamento e a uma possível mudança do comportamento das crianças.

Ao iniciar a participação no cotidiano da sala de aula, a preocupação da pesquisadora e seu desafio era ser aceita e acolhida por elas, como já indicam estudos anteriores (Corsaro, 2002) quando se trata de pesquisa *com* crianças. Ser aceito, desenvolver confiança e vínculo era fundamental para que depois sentissem segurança em expressarem suas opiniões nos grupos focais que seriam realizados ao final deste semestre.

Para tanto, já no primeiro dia de observação – após ter realizado conversas com a orientadora educacional e a professora regente sobre a entrada da pesquisadora na sala de aula – realizou-se uma breve conversa com as crianças, procurando esclarecer de um modo simples do que se tratava a pesquisa e foi solicitada a permissão verbal delas para que pudesse participar dos momentos do Programa Elos como observadora. Todas assentiram nesse primeiro momento e com o passar do tempo, com as constantes visitas, acostumaram-se com a presença da pesquisadora. Procurava-se tomar uma atitude de “participante periférica” (Adler & Adler, 1994; Corsaro, 2002), sem interferir no cotidiano ou nas atividades delas, todavia, sempre que se aproximavam ou realizavam alguma pergunta, a pesquisadora retribuía gentilmente e incentivava a retornarem aos seus afazeres.

O esclarecimento com a professora regente sobre a função da presença da pesquisadora na sua sala de aula também foi importante, destacando que o foco seria observar a interação entre as crianças e aceitabilidade delas em relação ao Programa e não a sua atuação especificamente como aplicadora do Elos – ainda que pelo fato do professor atuar como aplicador do programa tal mediação se constitua como uma variável importante nos resultados da implementação.

Após as duas primeiras observações, onde as crianças cumpriram todas as regras e combinados do programa sem cometer infrações (marcações no placar do dia), a pesquisadora verificou a necessidade de observar o comportamento das crianças em contextos fora do Programa Elos. A turma era referenciada pela professora neste início do semestre como sendo muito falante, com muitas conversas paralelas, de difícil controle (Diário de Campo, 08/09/2015) – e nenhuma destas características haviam sido observadas nestes momentos iniciais. Para tanto, solicitou-se à professora se a pesquisadora poderia permanecer durante todo o período da manhã quando viesse a campo, para ter uma representatividade maior dos comportamentos da turma em outros momentos e se, de fato, o Programa tinha alguma influência sobre os mesmos. Conforme Yin (2015) os pesquisadores que lidam com estudos de caso necessitam de uma “mente indagadora” durante o período de coleta de dados, a capacidade de fazer e de realizar perguntas constantemente, criando um diálogo com as evidências.

Outro dado que nos chamou a atenção foi o fato de que a professora sempre programava atividades com o nível 0 (zero) de voz, ou seja, com silêncio absoluto e sem oportunizar interação entre as crianças. Após algumas semanas realizando as observações de campo conversamos com a professora e questionamos se já havia tentado atividades com o nível 1 ou 2 de voz, onde as crianças pudessem trabalhar cooperativamente. De um modo surpreso a professora disse que nem havia notado tal fato e se dispôs a programar atividades diferenciadas dali por diante – o que foi recebido com entusiasmo pelas crianças que trabalharam muito bem, sem cometer um número de infrações significativas em tais momentos.

## **2. Entrevistas semiestruturadas**

Entrevistas semiestruturadas com roteiro pré-definido (Apêndice 4) foram realizadas individualmente com a professora regente da classe e com a multiplicadora local do programa, visando verificar suas percepções sobre o jogo e as mudanças de comportamento observadas nas crianças, para posterior diálogo desses dados com as impressões das crianças. A entrevista se constituiu como um facilitador na conversa entre pesquisador e pesquisado, permitindo que aqueles diretamente envolvidos com o processo possam discorrer a respeito de suas reflexões sobre a realidade vivenciada, os ganhos, limites, dificuldades, sugestões, entre outros (Minayo, 2010).

O roteiro dessas entrevistas foi organizado em blocos temáticos, apoiado “nas variáveis e indicadores considerados essenciais e suficientes para a construção de dados empíricos” (Souza et al. 2005, p. 136), seguindo tópicos como: características iniciais da turma antes da passagem pelo programa; as percepções sobre alterações dos comportamentos em alunos singulares ou no grupo como um todo após a participação no Programa Elos; opiniões a respeito da importância do trabalho em equipe; sobre a importância da preparação do ambiente; sobre a percepção de mudança na atuação do professor; a respeito da receptividade das crianças em relação ao jogo e, por fim, críticas e sugestões. Mediante a permissão dos envolvidos, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o áudio das entrevistas foi capturado com gravador de som e posteriormente transcrito na íntegra.

Com a professora combinamos um momento mais ao final deste semestre para realizar a entrevista e ela sugeriu uma de suas horas-atividade para tal. Providenciou-se um local apropriado e com o devido sigilo para que a entrevista transcorresse sem interrupções.

Já com a multiplicadora marcamos a entrevista por videoconferência, pois em seu último dia de visitação presencial à escola não tivemos tempo de efetuar-lá. Solicitou-se a autorização para a realização da mesma por este meio e uma data em comum foi agendada.

### **3. Grupos focais com as crianças**

Os grupos focais com as crianças foram pensados com o objetivo de permitir dar voz as crianças (Campos, 2008), considerando-as *sujeitos de pesquisa* e não *objetos de pesquisa* (Mauthner, 1997) para que elas mesmas falem a respeito de suas opiniões sobre o processo de participação no Jogo Elos, do que gostaram/não gostaram, sobre o que percebem que ocorreu consigo e com o grupo.

O grupo focal se caracteriza por ser aplicado em pequenos grupos de 6 a 12 componentes estimulando a discussão coletiva de uma temática específica (Gomes & Minayo, 1994). Um roteiro serviu para animar as discussões do grupo e fazer emergir os interesses da pesquisa (Apêndice 5). Os grupos focais com crianças devem prestar atenção não apenas a sua oralidade, mas também a gestos e outras formas de comunicação ou expressão corporal para a compreensão do que está sendo dito (Gatti, 2005) que devem ser devidamente registradas no diário de campo (como assentir positivamente ou negativamente com a



cabeça, risos, respostas monossilábicas às perguntas, demonstrarem receio ou timidez, entre outros).

As datas e horários foram combinados previamente com a coordenação pedagógica da escola, com a professora e com as crianças. A escola ofereceu uma sala de estudos na biblioteca que a pesquisadora foi conhecer previamente e verificar se possuía as condições de silêncio e confidencialidade necessários para que não houvessem interrupções, conforme recomenda Barbour (2009).

Pela questão do vínculo criado com a turma no decorrer do semestre, a pesquisadora optou em realizar as sessões dos grupos sozinha, sem o acompanhamento de um moderador assistente (Barbour 2009; Mauthner 1997). Para o aquecimento das discussões, utilizou-se a dinâmica de grupo chamada “O trabalho em equipe é eficaz?” (disponível em <http://www.jogosbrincadeiras.com.br>), com a qual as crianças se divertiram e realizou-se a reflexão sobre o trabalho em equipe, tal como ocorria no Elos e como nesse momento do grupo focal também era importante que todos expressassem suas opiniões, compartilhando as responsabilidades de contribuir para o andamento do trabalho. Ao final da realização dos grupos, as crianças pediram para repetir a brincadeira e solicitaram levar consigo os balões que faziam parte da dinâmica.

Os grupos focais aconteceram no final do segundo semestre de 2015, no mês de dezembro, após as crianças terem passado pelo programa preventivo Elos e as questões norteadoras das discussões abordavam os seguintes temas: a) o que eles gostaram/não gostaram no Jogo Elos; b) qual a sua opinião sobre a preparação do ambiente (relembrar as regras, instruções das atividades e reforçadores); c) se notaram alterações no seu próprio comportamento e quais; d) se notaram alterações no comportamento dos colegas e quais; e) se perceberam mudanças nos relacionamentos com os colegas; f) qual a sua opinião sobre o trabalho em equipe promovido pelo Jogo; g) se notaram mudanças na relação com a professora; h) se perceberam alguma generalização do aprendizado promovido pelo jogo para outros momentos fora da sala de aula e i) espaço para comentários finais.

Optou-se por realizar cinco grupos focais com os membros das respectivas cinco equipes dos Grupos Elos de sala de aula – pela questão da convivência, entrosamento e por terem um número equilibrado de participantes (de 5 a 6 membros). Entretanto, nos dias marcados para os mesmos, ocorreram algumas ausências de crianças. Os grupos focais ficaram então com a seguinte disposição e suas falas foram posteriormente transcritas na íntegra:

- Grupo 01 – 06 participantes. Duração: 47’29’’;
- Grupo 02 – 03 participantes. Duração: 24’30’’;
- Grupo 03 – 06 participantes. Duração: 31’17’’;
- Grupo 04 – 04 participantes. Duração: 15’20’’;
- Grupo 05 – 05 participantes. Duração: 25’15’’.

#### **4. Roteiro do educando de avaliação da implementação do Jogo Elos em 2015 e Roda de Conversa**

Os instrumentos *Roteiro do educando de avaliação da implementação do Jogo Elos em 2015* (Anexo 1) e *Roda de Conversa* (Anexo 2) foram idealizados pela equipe de implementação do Elos vinculada ao Ministério da Saúde e sua aplicação foi sugerida aos professores participantes do Programa no final do segundo semestre de 2015. O objetivo de tal avaliação era o de justamente captar as impressões das crianças em relação ao Elos e oportunizar um momento em que pudessem expressar suas opiniões.

Inicialmente no desenho de nossa pesquisa não estava prevista a utilização desses instrumentos – e somente tivemos notícia de sua aplicação ao longo da coleta de dados desta dissertação – entretanto, consideramos que seus objetivos convergiam com este trabalho e mediante autorização da equipe do Programa foram utilizados para enriquecer e complementar as análises.

#### **4.6 Análise dos Dados**

Os dados provenientes dos registros do diário de campo da Observação Participante, das transcrições das Entrevistas Semiestruturadas com os “profissionais”, dos Grupos Focais com “as crianças”, do Roteiro do educando de avaliação da implementação do Jogo Elos em 2015 e Roda de Conversa constituíram um banco de dados onde as estruturas para a análise foram organizadas a partir dos atores envolvidos na implementação do programa – no nosso caso as *crianças* e os *profissionais* – conforme umas das possibilidades apontadas por Minayo (2005), pois como o objetivo geral era o de avaliar a aceitabilidade das crianças com o programa preventivo, os dados que emergiram dos grupos focais procuraram dialogar com os dados provindos das entrevistas com os profissionais e do diário de campo.

Algumas categorias se configuraram como pré-estabelecidas pela própria formulação dos instrumentos de pesquisa baseados no

desenho teórico do programa preventivo Jogo Elos. Essas categorias, segundo Gomes e Minayo (1994, p. 70) que se configuram como “conceitos mais gerais e mais abstratos”, foram se complementando com informações mais específicas e concretas advindas da análise do banco de dados.

Para a análise do conteúdo das categorias, foi utilizada a proposta por Ruiz-Olabuenága (2012), entendendo que todo texto implica em um contexto, onde leituras repetidas sobre o material foram realizadas, num processo cíclico e circular com o intuito de apreender o sentido dos dados.

Utilizou-se o software NVIVO 10 para analisar e organizar o banco de dados. O programa auxilia o pesquisador a ordenar, organizar, categorizar e codificar os dados provenientes das diferentes fontes constitutivas da pesquisa e criar relações entre as categorias (Lage, 2011).



## 5. RESULTADOS

### 5.1 Caracterização dos participantes

Participaram da avaliação de aceitabilidade da implementação na perspectiva dos educandos nos cinco grupos focais realizados, 11 crianças do sexo masculino e 13 crianças do sexo feminino, totalizando 24 participantes, onde cada aluno recebeu uma identificação que foi do A1 (Aluno 1) até o A24. Cada grupo focal teve no mínimo 3 e no máximo 6 participantes. Sua distribuição quanto ao gênero e número de participantes está descrita na Tabela 7.

Tabela 7 – Distribuição por gênero e por número de participantes nos grupos focais

<b>Grupo Focal</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
GF1	03	03	06
GF2	01	02	03
GF3	03	03	06
GF4	02	02	04
GF5	02	03	05
	<b>11</b>	<b>13</b>	<b>24</b>

Como o foco central desta pesquisa avaliativa voltou-se para a percepção das crianças, as falas provenientes das entrevistas semiestruturadas com a professora regente e a multiplicadora local do Elos serviram como subsídio para cruzamento, comparação e diálogo com as opiniões emitidas pelas crianças. Suas falas também estão descritas nas análises e foram indicadas com as iniciais P (Professora) e M (Multiplicadora).

As categorias que emergiram dos dados buscaram contemplar as vivências e percepções desses cinco grupos de crianças participantes da intervenção preventiva Programa Elos e optou-se por sempre traçar um comparativo entre estas primeiras e aquelas percebidas pelos profissionais.

### 5.2 Distribuição das categorias

Tabela 8 – Categorias e subcategorias de análise dos dados no estudo sobre a aceitabilidade das crianças

<b>Categoria</b>	<b>Subcategorias</b>	
1. Características comportamentais e de atitudes da turma	Características iniciais da turma	
	Mudanças atribuídas a participação no Programa Elos	
2. Receptividade das crianças em relação ao Elos	Responsividade em relação ao programa na percepção das crianças	
	Responsividade das crianças em relação ao programa na percepção dos profissionais	
3. Percepções sobre o impacto da metodologia	Sobre a importância do trabalho em equipe	
	Sobre a preparação do ambiente (instrução da atividade, relembrar as regras e combinados, reforçadores)	
	Mudanças em relação ao comportamento dos alunos	Mudanças no comportamento individual
		Mudanças no comportamentos da turma
		Generalizações dos comportamentos a partir do Programa Elos
		Percepções das crianças
	Mudanças em relação a atuação da professora	Percepções dos profissionais
4. Aspectos avaliativos em relação ao Programa Elos	Aspectos a serem melhorados	
	Potencialidades do Programa	

Fonte: elaborada pela autora

## 1. Características comportamentais e de atitudes da turma

Esta categoria procurou verificar, a partir dos atores envolvidos, as mudanças atribuídas pela implementação do programa Elos. De acordo com Contandriopoulos (2006) um programa ou intervenção em

saúde sempre vai prever um conjunto de meios físicos, materiais, humanos e simbólicos organizados em um dado momento para produzir bens e serviços que modificarão uma situação-problema. A avaliação é uma das etapas para constatar isso, a plausibilidade do programa, ou seja, se as modificações observadas neste contexto são devidas ao programa ou intervenção.

Para que um programa se configure como preventivo deve ter claro quais são as variáveis negativas sobre as quais vai atuar (no caso os comportamentos inadequados das crianças) e qual é o tempo de intervalo necessário para mensurar os resultados na intervenção para obter desfechos positivos, atuando sobre esta(s) variável(is) (Abreu et al., 2015). Deste modo tornava-se necessário traçar um perfil inicial da turma e compará-lo com um momento posterior à participação, procurando fazer um esforço de delimitar o que poderia ser efeito do Elos.

## 1.1 Características Iniciais da Turma:

Na **percepção das crianças** elas observaram que antes de passarem pelo Programa Elos na sala havia muita conversa, dispersavam-se com facilidade, alguns colegas tinham pouco autocontrole, careciam de respeito mútuo, interrompiam a fala um do outro, bem como as explicações da professora a todo momento, o que dificultava o aprendizado.

Tal percepção ficou expressa nas falas a seguir, quanto à observação da dispersão da turma: *“É que assim, antes a gente ficava... Cada minuto que passava, algum barulho, tipo qualquer barulho, a gente já procurava”* (A3). Ou ainda em relação a falta de respeito com os colegas: *“Antigamente eu ia falar uma coisa, o pessoal começava a falar junto”* (A10). Por fim, em relação ao clima de barulho que prevalecia na sala: *“Porque com o barulho antes a gente quase não aprendia”* (A23).

Em relação a **percepção dos profissionais**, tanto a professora quanto a multiplicadora classificavam a turma com um perfil barulhento, de muita conversa, agitada, de difícil controle, indisciplinada e havia uma dificuldade de domínio do grupo. A impressão dos profissionais corrobora com a percepção das crianças: *“Tinha dificuldade de domínio. Era uma turma grande, já que eles são muito agitados é difícil de controlar”*.(P) Na observação da multiplicadora: *“De acordo com o que eu observei e também com os registros da educadora, era uma turma bastante agitada, barulhenta, indisciplinada, muito falante, porque era*

*uma turma muito volumosa e era uma turma que tinha essas características”. (M)*

## 1.2 Mudanças atribuídas à participação no Programa Elos

Na **percepção das crianças**, a grande maioria relatou que num contexto mais geral, os efeitos positivos do Programa Elos ficavam mais restritos aos momentos da ocorrência do jogo em sala de aula, pois observaram que todos procuravam se controlar um pouco mais devido a não quererem receber marcações nos placares e prejudicar as suas respectivas equipes. Depois que o Elos findava, os seus comportamentos e o dos colegas voltavam às características iniciais, de conversas, bagunça, não respeitarem tanto uns aos outros e à professora. Podemos verificar isso no relato de uma aluna: *“O ruim é que ninguém segue essas regras na aula normal” (A12)*. Ou ainda nesta fala que reflete que o grupo estava ainda mais preocupado com as marcações no placar: *“Acaba o jogo e já vira uma bagunça e a sala não segue muito bem as regras do jogo. Só no jogo mesmo. Que daí é para não perder pontos...” (A13)*. Também neste outro relato: *“Parece que não porque no Jogo Elos eles ficam quietos para não perder pontos e daí, depois quando acaba, eles começam a conversar de novo. Às vezes pior do que antes” (A17)*.

Entretanto, houveram depoimentos também de alunos classificados com características comportamentais pouco adaptativas – como os tímidos/isolados e os disruptivos – de benefícios que perceberam como decorrentes do Programa e que se estenderam para situações posteriores. Os tímidos relataram que a convivência propiciada nas equipes do Elos os encorajou a inicialmente conversar com os membros do seu grupo e depois isso os deixou mais confiantes para fazerem novas amizades. Isto fica expresso na frase: *“Eu fui me aproximando deles [da sua equipe no Elos] e depois criei coragem de me aproximar de mais gente. Porque eu não tinha coragem de falar com eles... Porque eles são ‘popularezinhos’ e eu estou lá embaixo” (A14)*. Os disruptivos relataram que começaram a perceber um pouco mais o modo como se comportavam o que implicou na tentativa de desenvolverem o autocontrole: *“Antes eu falava muito mais, eu não conseguia aprender direito, agora estou aprendendo bem melhor. E eu aprendi a ficar um pouco mais quietinha” (A13)*.

Alguns alunos tiveram a impressão de que a turma em geral se tornou um pouco mais quieta e colaborativa em decorrência do Elos. Avaliaram que mesmo que mínima, a turma obteve benefícios ao



participar do programa: “*A turma ficou mais quieta, não conversa tanto, não faz tanta bagunça. Essas coisas assim*” (A16). Ou neste depoimento: “*Antes todo mundo ficava xingando o outro, essas coisas e agora com o Elos até que melhorou um pouco, mas continua*” (A20).

Na **percepção dos profissionais**, os benefícios promovidos pelo Jogo, tal qual a visão das crianças, restringiam-se mais aos momentos do mesmo, tendendo depois a turma a voltar as suas características iniciais. Segue um trecho da entrevista com a professora: “*Mudou na hora do Jogo Elos, mas depois que encerra o Jogo Elos não, está a mesma coisa. No momento do jogo sim, porque eles se preocupam em perder o ponto. Depois não; voltam as características normais*” (P). E do depoimento da multiplicadora:

*O que se percebeu é que a mudança ocorria nos momentos em que o jogo era aplicado. Quando o jogo é aplicado, então a turma toda se modificava em função do foco ser querer ganhar o jogo, não perder pontos. Por isso que havia essa modificação. Fora do jogo a turma voltava para o perfil normal dela, de ser barulhenta, de ser indisciplinada, de todo mundo querer falar ao mesmo tempo, falando alto... Mas no momento do jogo era bem claro e visível a mudança da turma (M).*

Todavia, de acordo com a observação da professora, para além dos momentos do Elos alguns alunos utilizavam-se de aprendizados ocorridos na hora do jogo em outras situações da sala de aula, como a questão do nível de voz e de respeitar o outro.

*Algumas crianças tu vê que melhorou, porque por exemplo, tem um fazendo alguma coisa errada, aí o outro: ‘Olha, o que tu aprendeu no Elos?’.* Mesmo que eles não estejam no jogo, eles lembram do nível de voz zero. Volta e meia a A16 [aluna] fala no nível zero. Na hora que eu estou dando aula, tem muito barulho ela diz: ‘Gente, vamos fazer o nível zero!’ – ela dá ideias (P).

Houve a percepção também por parte da professora e da multiplicadora de que alunos tímidos melhoraram sua autoestima a partir do jogo e esses benefícios se estenderam para outros momentos de sala

de aula. Crianças que foram capitães de grupo relataram que perderam a timidez em falar pela experiência com o Elos e com isso ficaram mais confiantes. *“Tem depoimento de meninos que foram capitães que dizem que antes tinham muita vergonha de falar e agora não tem mais, que eles já superaram essa vergonha” (M).*

No relato da multiplicadora, há o registro dela em relação não apenas a esta turma, mas no geral do que observa do Programa, que seus desdobramentos vão além dos comportamentos, tendo influência nas atitudes dos educandos, numa mudança de olhar do aluno e do professor, perante a si e perante a turma. E que com o Elos as crianças percebem que conseguem se concentrar mais, como consequência executar melhor a atividade e aprender mais – e começam a apreciar isto.

*Eu vejo que elas gostam porque traz foco, elas conseguem se concentrar mais – isso depoimento delas – e o professor também dá esse retorno e a gente percebe isso. Então elas conseguem se concentrar mais, concentrando mais conseguem executar melhor a atividade e elas conseguem trocar mais e consequentemente aprender mais. Então isso faz com que elas gostem (M).*

## **2. Receptividade das crianças em relação ao Elos**

Esta categoria procurou dimensionar como as crianças recebem a proposta do Programa Elos, se apreciam o seu formato tal qual é apresentado de uma maneira mais lúdica – com equipes, regras, pontuações, placares e premiações; se há uma satisfação pela participação na opinião das crianças e se o mesmo é observado pelos profissionais.

Outros estudos (Murta, 2007; Murta et al., 2009) demonstram a importância da satisfação dos participantes para com o programa e a segurança na intervenção como um dos fatores que podem afetar os resultados imediatos da intervenção e ao longo do tempo. No final deste semestre da pesquisa, a equipe de implementação do Elos também pensou em uma avaliação do programa envolvendo as crianças e, para tanto, aplicaram o Roteiro do Educando de Avaliação da Implementação do Jogo Elos em 2015 e após o seu preenchimento, realizou-se uma Roda de Conversa onde as crianças puderam expressar suas opiniões. Nesta ocasião estiverem presentes 25 crianças do grupo que responderam ao roteiro e a roda de conversa. Esses procedimentos nesta

turma foram acompanhados pela pesquisadora e alguns de seus itens foram incluídos nesta categoria de análise.

## 2.1 Responsividade em relação ao programa na percepção das crianças

Para avaliar a **responsividade** das crianças em relação ao Programa, utilizamos os dados provenientes do Roteiro do Educando de Avaliação. Quando questionadas sobre como se sentem ao jogar o Jogo Elos, 23 crianças (92%) relataram sentirem-se felizes com o jogo. Apenas duas das crianças (8%) avaliaram como neutra ou indiferente sua participação. Não houve nenhuma resposta negativa neste grupo.

### 1. JOGANDO O ELOS ME SINTO



n=23  
92%



n=2  
8%



n=0  
0%

Quando questionadas se aprendem algo com o Elos, 76% das crianças (n=19) responderam ter desdobramentos positivos com a participação no jogo e 24% das crianças (n=6) avaliaram de modo neutro seu aprendizado com o jogo. Também neste item não houve nenhuma avaliação negativa.

### 2. APRENDO COM O JOGO ELOS



n=19  
76%



n=6  
24%



n=0  
0%

Em relação ao questionamento se desejariam jogar o Elos no próximo ano, também a grande maioria, 92% (n=23) mencionou que gostariam de participar novamente do programa e 8% (n=2) não gostariam de participar.

## 5.DESEJO JOGAR O ANO QUE VEM



n=23  
92%



n=2  
8%

Na última parte deste instrumento, as crianças puderam escrever sua impressão sobre o Elos ou desenhar algo que representasse o que experimentaram (os sujeitos não estão identificados pois foi deixada livre a opção de preenchimento do nome).

*Eu acho o Jogo Elos bem legal pois eu aprendo muita coisa e a sala fica silenciosa por causa do nível de voz. As regras do jogo estão sendo bem respeitadas, os combinados dos lugares. Também os grupos respeitam bem, percebo mudanças na sala e em mim mudanças boas.*

*Eu acho que a turma está melhorando, já que todos seguem as regras e ajudam um ao outro quando precisam de ajuda, e isso ajuda a ficar mais amigo dos outros, mais amigáveis e sem falar enquanto outra pessoa fala no grupo. Fica todo mundo em silêncio e um ouvindo um de cada vez.*

## 2.2 Responsividade das crianças em relação ao programa na percepção dos profissionais

Na avaliação dos profissionais em relação a **responsividade das crianças com o programa**, percebem que a grande maioria das crianças gostam do Elos, recebem bem a proposta dele vir neste formato lúdico, pois isto lhes chama a atenção e se configura como um atrativo. Os elementos reforçadores lhes entusiasmam – como o caderno Elos, os placares, criar os nomes das equipes e ter a figura do líder do time. Segue uma fala da entrevista com a professora, onde reforça que as

crianças gostam da premiação: “*Elas recebem bem, elas gostam disso. Principalmente da premiação elas gostam (P).*”

A multiplicadora do programa corrobora com esta mesma opinião:

*As crianças recebem de uma forma muito entusiasmada, elas acham divertido, de forma geral elas curtem tudo: gostam do caderno, dos placares. Porque a palavra jogo... é um jogo então isso traz uma perspectiva: ‘Nossa, vai ser muito bom, divertido’. E ao longo do processo elas se dão conta no final de muitas coisas que o jogo traz, além de ser apenas um jogo, da metodologia. Então as crianças recebem muito bem de forma geral (M).*

A professora relata observar que, para além da premiação, há crianças que apreciam também a explicação detalhada, por perceberem que o professor se preocupa em deixar tudo bem esclarecido no momento da instrução da atividade para que não restem dúvidas na hora da execução, de modo que a criança tenha autonomia de trabalhar sozinha ou com o grupo.

*Mas que eu explique tudo muito bem elas também gostam. Tu percebe. Aqueles alunos que estão bem ‘ligados’ como eles dizem, eles percebem – a A16 [aluna] percebe, o A10 [aluno] percebe: ‘Ai pro, obrigado, eu entendi tudo agora’. Eles percebem quando tu te preocupa também (P).*

Outra percepção da professora é a de que as crianças que não são muito colaborativas tendem a não apreciar muito o jogo, entretanto se esforçam em participar pelo fato de estarem nas equipes, diante dos colegas, para que sejam incluídos pelos pares.

*Eu acho que a maioria gosta. Tem uns que não: ‘Ai, Jogo Elos de novo!’, mas aí é aqueles que não querem colaborar – o A15 [aluno], por exemplo. Mas porque ele sabe que tem que colaborar com o restante da equipe e eu acho que ele não se sente muito confortável, por causa disto. Porque senão o restante da equipe cobra dele, vai encima dele e ele não gosta. (P)*

No relato da multiplicadora, há a observação de que quando o professor direciona o jogo para a co-construção das regras e combinados com os alunos, eles tem a experimentação de executar as tarefas dentro dos combinados dos quais participaram como atores neste processo e depois é o momento de celebrar os ganhos desse momento.

*A proposta do jogo é de co-construção e a partir daí você vive aquele momento de execução da tarefa dentro dos combinados e depois você celebra, porque é muito legal você ganhar. Ninguém perde o jogo. Então a grande maioria recebe com muito entusiasmo, diria assim 95, 96, 97%. Hoje a gente pode dizer isso porque a gente ouviu os alunos em 2015 a gente ouviu os alunos então a gente tem esses elementos para dizer. (M)*

### 3. Percepções sobre a metodologia

Esta categoria procurou verificar as percepções decorrentes das próprias metas do Programa Elos, que são fundamentalmente os pilares sobre os quais o programa desenvolve o seu trabalho: 1) *sobre a importância do trabalho em equipe* – que é o espaço de mediação social onde as habilidades de vida poderão ser desenvolvidas e aprimoradas, tais como o autoconhecimento, o autocontrole, a autonomia, a empatia, a escuta, a oralidade, a tolerância e a cooperação; 2) *sobre a preparação do ambiente* (instrução da atividade, relembrar as regras e combinados, reforçadores) que vão oferecer os limites e possibilidades dentro das quais as crianças poderão trabalhar, sabendo como e porquê devem agir de determinada maneira, e quais as consequências; desdobrando deste desenho do programa presumivelmente 3) *alterações nos comportamentos individuais e do grupo* como um todo, promovendo o autocontrole e o controle do comportamento pelos pares e 4) *mudanças em relação a atuação da professora*, que passa a alterar o modo de gestão em sala de aula e a forma de dar os *feedbacks* aos alunos.

#### 3.1. Sobre a importância do trabalho em equipe

Nas **percepções das crianças** fica evidenciado de que o trabalho em equipe é considerado mais produtivo, legal e divertido do que o trabalho individual, pois há o compartilhamento de ideias. Ainda, que no

trabalho em equipe há a ampliação do repertório de todos pela somatória de ideias expressas no grupo. Podemos verificar tal postura nos depoimentos: *“Eu achei legal porque a gente faz aquilo em grupo, a gente compartilha as nossas ideias com as outras pessoas, e assim a gente pode misturar as nossas ideias com as delas e formar um texto mais rápido”* (A2). Ou ainda: *“Legal porque a gente faz trabalho juntos, a gente aprende mais, faz trabalho com os colegas”* (A13).

Outra constatação foi a de que, ao mesmo tempo em que o trabalho em equipe é positivo, pelo fato de surgirem ideias novas e diferenciadas, também é difícil porque é preciso fazer com que todos participem. O fato de trabalhar em conjunto ensina a respeitar o outro e a pensar nas consequências dos próprios comportamentos para todos do grupo. *“Porque a gente se ajuda mais, essas coisas assim. Porque a gente não pensa só em si no Jogo Elos, pensa nos outros também”* (A16), ou ainda,

*Se a gente fizesse sozinho, a gente não teria tantas ideias, mas também não iria atrapalhar. Porque se uma pessoa do grupo não coopera aí fica todo mundo encima daquilo, e acaba não cuidando do que é nosso. E aí se fosse individual a gente ia se concentrar mais. Mas as qualidades de ser em grupo, a gente sabe se a gente falar não vai prejudicar só a gente, vai prejudicar o grupo inteiro. E, assim, a gente começa a pensar mais nos outros, não só na gente* (A2).

As crianças igualmente percebem que trabalho em equipe suscita a ajuda mútua e que isso desdobra em o grupo ficar mais unido, juntar-se para sanar dúvidas e dar ideias: *Eu acho bom porque às vezes a gente não tem exatamente uma opinião formada, pedir uma opinião do colega é bom. Às vezes a gente tem dúvida de alguma coisa, o colega pode ajudar... Você ajuda o outro, o outro ajuda você”* (A23).

Outra percepção é a de que o trabalho em grupo gera mais segurança porque se sabe que pode procurar quem o ajude, contar com o colega para apoio e igualmente dar apoio a ele quando necessário.

*E podemos dar opinião, ajudar eles também. Tipo, tem gente que não sabe, aí pergunta e a gente pode ajudar. É bom ser em grupo porque todo mundo pode se ajudar, todo mundo pode falar o que acha e o que não gosta* (A7).

De acordo com a **percepção dos profissionais**, o trabalho em equipe suscita o preocupar-se mais com o outro, a divisão de tarefas e responsabilidades, o esforçar-se por conta do grupo (promovendo o autocontrole e autogerenciamento) e o desenvolvimento da colaboração. No relato da multiplicadora, esse trecho da entrevista expressa tal opinião: “... o grupo na atividade que ele tem, ele tem que se auto gerenciar, se autocontrolar, tem que dividir tarefas, tem responsabilidade em determinado tempo de cumprir a tarefa e, tudo isso, requer que o grupo tenha essa habilidade de autogerenciamento (M).

Ou na fala da professora, de alunos que não são colaborativos e se auto gerenciam para auxiliar o grupo:

*Se preocupar mais com o outro também. Eu percebi que eles, alguns, se preocupavam mais em colaborar para ajudar o outro, a equipe. Se o A15 [aluno], por exemplo, não se preocupasse tanto, mas tinha uma menina, a A20 que ela “Ai professora, tá bom, eu vou ajudar” – pra ajudar a equipe. Antes a gente não percebia muito isso. Eles não estavam nem aí, cada um para si. E no jogo não (P).*

Um outra observação realizada pela professora, refere-se ao fato de que como ocorre essa ajuda mútua no grupo, aquelas crianças mais tímidas que individualmente não realizariam determinadas ações ou teriam mais dificuldade de fazê-lo, nas equipes se sentem mais à vontade e seguras de expressarem suas opiniões.

*No jogo de Geografia [um jogo de equipes que a professora realiza], até no Elos mesmo, tem criança que não se sente muito à vontade em responder, fala para o outro: ‘Olha, pro, o A19 [aluno] respondeu!’, aí eu: ‘Fala mais alto!’. Tu dá essa liberdade maior para eles. Se tu deixar ele sozinho, ele não responde, não participa tanto (P).*

Na percepção da multiplicadora, todos são beneficiados pelo trabalho em equipe, tanto o professor – mesmo aqueles que ainda não tinham essa prática, como os alunos. O professor que já tinha a prática



do trabalho em grupo, através do Elos ele potencializa o desenvolvimento da habilidade de autogerenciamento das equipes; por outro lado o professor e os alunos que ainda não tinham esse hábito, ambos se adaptam e se beneficiam dos resultados que advém dessa metodologia.

*Há duas coisas que eu tenho percebido na minha prática, na minha experiência com o Jogo Elos: quando o professor não tem o hábito de trabalhar em equipes, há uma certa estranheza, dos alunos também há uma certa estranheza, e do professor, mas percebe-se que no final ele consegue se adaptar os dois, ambos, professor e educando conseguem se adaptar e conseguem ver os benefícios e conseguem a partir daí ter mais conforto em relação ao jogo e a metodologia em si. Quando o professor já tem uma prática de trabalho, ele enriquece muito mais e o jogo potencializa esse autogerenciamento do grupo (M).*

Outro apontamento realizado pela multiplicadora é a de que as equipes são o local de exercício para que as crianças aprendam a lidar com os conflitos e com o seu gerenciamento: “*Os conflitos vão acontecendo no grupo, porque é ali que devem acontecer e é ali que vai se lapidando mesmo*” (M).

Ainda na observação da multiplicadora, a mediação que o professor realiza com as equipes ao final do jogo refletindo acerca dos motivos do seu sucesso ou do insucesso na execução das tarefas, promove o desenvolvimento de uma consciência coletiva, através da reflexão crítica acerca dos comportamentos que levaram aos resultados obtidos e, por consequência, a possibilidade por parte das equipes e dos alunos para que alterem seus comportamentos no futuro.

*E aí no final é muito importante a mediação do professor para fazer essa reflexão do sucesso e do insucesso. E eu tenho presenciado essas reflexões, quando a equipe consegue terminar a tarefa e quando ela não consegue, por conta do bom gerenciamento ou do não-bom gerenciamento da própria equipe. Aí eles se dão conta do que não fizeram e se dão conta do que fizeram que foi sucesso. Então esse trabalho em grupo ele*

*proporciona essa consciência coletiva, de que nós juntos podemos muito (M).*

### **3.2 Sobre a preparação do ambiente (instrução da atividade, relembrar as regras e combinados, reforçadores)**

As **opiniões das crianças** foram diversas em relação a este item das análises. Algumas delas consideraram ser excessiva a parte da instrução das regras e da atividade, entendendo que a professora dava muita ênfase à explicação.

*Eu não acho muito bom e nem muito ruim, porque de vez em quando para mim parece que a professora está falando com a gente que nem quem é do 1º ano. E ela fica olhando para a gente mais ou menos com aquele olho... A gente entendeu uma hora e ela explica de novo e de novo (A1).*

Outra criança relatou preferir que fosse dedicado mais tempo ao trabalho em si, por também considerar excessiva a parte da explicação das atividades e das regras: “... *Só que como a professora demorou para explicar daquela vez, a gente não tem muito tempo, aí acaba ficando pela metade*” (A2).

Esta mesma criança mencionou que o tempo restrito para trabalhar lhe gerava ansiedade e tensão, sentindo-se pressionada a realizar a atividade durante o período estipulado.

*E a gente está na mesa, tudo pronto, e aí a professora explica de novo e explica de novo... E aí quando a gente vai começar a fazer a atividade, a gente já faz com pressa para terminar, aí a professora ficar ali encima, quando a gente arruma a letra errou, tem que trocar, porque não pode apagar... Aí fica aquela pressão, de a professora ficar olhando tudo o que a gente está fazendo, aí quando ela passa a gente tranca a respiração para não fazer barulho. Mas aí a professora demora e eu quase morro (A2).*

Já outras crianças relatam gostar de compreender bem o que devem fazer, saber o passo-a-passo que devem seguir, gerando mais segurança. Relatam que ao compreenderem exatamente as regras e os

combinados, conseguem gerir melhor os seus comportamentos dentro deste horizonte: *“Eu acho bom. A gente fica mais atenta. A gente fica sabendo qual são as coisas que tem que fazer”* (A7), o que também foi mencionado por outra criança:

*Eu acho bom, porque a pessoa já leva as instruções e se prestar atenção, é claro, ela pega e já sabe. Tipo, a professora vai esclarecer: ‘Nível de voz: cochicho. Ordem dos lugares: Pare. As regras do Jogo Elos...’ – então explica e se prestar atenção entende muito bem e dá para fazer o jogo de uma forma sem errar (A10).*

Nas **considerações dos profissionais**, especialmente no relato da *professora*, é fundamental sempre estar relembando as regras para que os alunos retomem o que foi combinado, pois não apenas no Jogo Elos mas também no cotidiano, as crianças esquecem o que foi conversado, então sempre é importante retomar com elas: *“Eu acho importante porque eles esquecem. Tu tem que estar toda hora lembrando. Mesmo fora do Elos, tu tem que lembrar: ‘Gente, olha a tarefa!’. Sempre tem que estar lembrando, senão eles não fazem, esquecem. Tem que retomar sempre”* (P).

Outro ponto mencionado pela *professora* foi em relação ao que é previsto na metodologia, da importância de deixar a instrução da atividade muito clara para que os alunos compreendam o que é para fazer, como fazer e o passo-a-passo de como vai funcionar aquele momento – para que eles trabalhem com autonomia. A professora percebeu que este modo de se expressar claramente também a influenciou no seu dia-a-dia, procurando se observar mais quanto ao jeito como está passando a informação e as instruções aos alunos: *“Eles entendem melhor a atividade, sabem o que tem que fazer. Deixar claro o que tem que fazer... bem mais importante do que fazer por fazer uma atividade”* (P).

Já a *multiplicadora* chamou a atenção da importância do professor fazer a significação dessas regras junto com os alunos, conversar sobre quais atitudes representam o seguimento da regra ou a quebra da regra para que eles se sintam coparticipantes da construção dos combinados. Pois, o que se percebe é que ao construir junto com os educandos a significação das regras, eles se sentem corresponsáveis pelo bom andamento do trabalho, pois há o sentimento de pertencimento ao grupo.

*Eu acho isso de extrema importância, eu percebi isso na prática que o professor faça a significação das regras, de cada regra, fazendo um levantamento com a própria turma de atitudes que representem o seguimento daquela regra ou a quebra daquele regra. Se o professor faz essas mediação com as quatro regras, depois isso traz no jogo um resultado bastante exitoso, porque os alunos já tem uma noção bastante ampla de quais atitudes, porque eles co-construíram isso (M).*

### **3.2.1 Considerações dos profissionais sobre o uso dos reforçadores**

Na entrevista com a *professora*, esta manifestou uma preocupação em relação ao uso dos reforçadores no sentido de que se deve tomar cuidado para não virar uma moeda de troca. Na sua observação os alunos procuravam se controlar mais nos momentos do Elos visando a obtenção dos reforçadores.

*Eu acho que tem que fazer com um certo cuidado. Às vezes eu penso que eles estão fazendo só porque vão ganhar alguma coisa. Não sei, não sei ainda bem. Mas tem que tomar cuidado com isso. Se vão ganhar o filme com pipoca, eles ficam se cutucando. Todo mundo fica quieto para ganhar o filme com pipoca. A gente tem que ter um certo cuidado para não estar dando alguma coisa em troca. Eu acho isso meio perigoso (P).*

Por outro lado, a *professora* também destacou a obtenção do elogio como um reforçador para as crianças que tem alguma dificuldade de aprendizagem, verificando que na medida em que se oferece um *feedback*, um elogio ou um apontamento em relação ao trabalho da criança, esta mobiliza-se para continuar sua atividade.

*Vejo muito importante porque o A9 [aluno]... O A9 tem muita dificuldade de aprendizagem. Se eu elogio, ele faz o que tem que fazer, os próximos passos da atividade. Agora se tu não... não costumo deixar ele de lado, mas se tu não elogia, se tu não olha a atividade dele, ele não faz. Tu tem que estar sempre incentivando: 'Vamos, tu*

*acertou a primeira, agora faz a segunda'. Senão ele não faz. É muito importante tu elogiar, tu reconhecer o que ele fez (P).*

Já na opinião da *multiplicadora*, os reforçadores são positivos, contudo é muito importante a sensibilização do professor em relação a metodologia do Programa para que haja uma construção neste sentido, porque de modo contrário pode realmente se constituir como uma tarefa vazia, algo a ser cumprido visando a recompensa.

*Eu vejo os reforçadores como positivos, porque... mas eu também atribuo à mediação do professor para que o reforçador seja positivo. Senão vai ser só uma tabela cumprida, algo cumprido por tabela, vai ser algo neutro, algo que não vai ter importância nenhuma. Por isso que é importante, porque todos os elementos do Jogo – as tabelas, o Caderno Elos, eles são reforçadores. E há também outros reforçadores de valorização que tem que ter. Por isso que a performance do professor e essa sensibilização do professor na metodologia é bem importante (M).*

Outro ponto destacado pela *multiplicadora* é a importância do professor estar atento ao perfil da turma, que vai dando indicativos dos reforçadores que tem mais função para o grupo, pois o que se percebe é que o reforçador motiva as crianças para ir além, incentivando-as a cumprir os combinados.

*Por isso que eu vejo o reforçador super importante porque o aluno de fato se motiva, de fato demonstra entusiasmo com relação a algo que vai vir, um algo a mais. Então eu vejo como positivo os reforçadores de forma geral. Mas eu atribuo isso também ao professor. Vejo turmas em que o professor não trabalha tanto com reforçadores materiais, ele trabalha esporadicamente, e também funciona. Então acho que depende muito do perfil da turma e como o professor se relaciona com a turma e vai vendo também o fluxo de como a turma vai dando indicativos dessa necessidade da turma, para o reforçador (M).*

### 3.3 Percepções de mudanças a partir da participação no programa

Neste item das análises, relacionados às percepções que os atores envolvidos tiveram das mudanças que observaram ocorrer em si e/ou no grupo a partir da passagem pelo programa, emergiram três subcategorias: das mudanças percebidas em relação ao *comportamento individual* dos alunos (ou do próprio comportamento), das mudanças percebidas no *comportamento da turma* e das *generalizações dos comportamentos* para além do Programa Elos. Confrontou-se também os dados encontrados a partir do levantamento realizado nesta dissertação com aqueles provenientes do Roteiro Individual de Avaliação do Educando (Anexo 1) aplicado nesta turma.

#### 3.3.1 Sobre mudanças no comportamento individual

Nas **percepções das crianças**, quando questionadas no Roteiro Individual de Avaliação do Educando se perceberam mudanças em si a partir das participação no Jogo Elos, mais da metade das crianças, 68% (n=17), deram respostas afirmativas sobre esta questão. Avaliaram como neutras ou poucas as mudanças observadas em si 28% das crianças (n=7), e apenas 4% (n=1) como negativas as alterações.

#### 4. PERCEBO MUDANÇAS EM MIM COM O ELOS



68%  
n=17



28%  
n=7



4%  
n=1

Nos Grupos Focais, algumas crianças relataram que notaram melhora no seu autocontrole, pois passaram a perceber mais os seus próprios comportamentos, observar-se e se autorregular para não perder pontos e por saber que o seu comportamento teria consequências não apenas para si, mas para o grupo: *“Eu era barulhento, conversador. Fiquei um pouco mais quieto, me controlei mais. Por conta do grupo”* (A22). No relato de outra criança, respondendo se percebia mudanças em si: *“Um pouquinho talvez... Só na hora do jogo, porque daí se a gente fizer algo de errado vai acabar perdendo ponto”* (A20).

A crítica dos pares foi algo que levaram em consideração para se controlarem e monitorarem-se quanto aos seus comportamentos: “*Eu acho que sim. Se preocupar mais com o amigo*” (A12).

Outras crianças perceberam melhorias na sua atenção e na capacidade de concentração a partir das vivências que experimentaram no Programa Elos: “*Antes eu era distraído: qualquer coisa que passasse na minha frente, qualquer barulho eu já: ‘Onde? Cadê?’.* Depois do Jogo Elos de 10% de distração eu já perdi 5%. Se eu continuar mais assim, talvez eu não fique mais tão distraído” (A1).

*Eu aprendi mais no Jogo Elos em matemática. Eu era mais ruizinha em matemática e a professora começar a pegar pesado com a gente em matemática e eu conseguir me concentrar um pouco. E eu também às vezes qualquer barulhinho ficava olhando para cá e para lá* (A6).

As crianças classificadas como tímidas/introvertidas ao início do Programa, tiveram uma percepção de melhorias na sua timidez a partir do programa e o encorajamento para participar de outros grupos pela segurança que inicialmente experimentaram nas equipes do Elos.

*Eu acho que quando eu entrei pra escola eu era muito quieta, porque eu nem falava com ninguém. Ai quando a gente começou a jogar o Jogo Elos, eu já comecei a conversar com as pessoas. Ai agora eu converso, eu não fico mais quieta só num canto. Agora eu já converso* (A7).

Um outro resultado relatado foi a percepção de que os grupos heterogêneos formados pelo Elos permitiram que fizessem amizade e descobrissem afinidades e admiração por colegas que antes não conheciam e não eram tão próximos.

*Eu acho legal a gente não escolher porque a professora escolhe pessoas que são mais próximas, mais distantes... Nesse grupo as únicas pessoas que são próximas são a A13 e a A14. De resto não são tão próximas assim de mim. E eu praticamente nunca falei com a A12, com o A15, nem com o A11. E daí começou o Elos, mais ou menos na metade eu comecei a conversar com eles* (A10).

Neste tópico, um último resultado foi de alguns relatos das crianças a respeito da percepção sobre o silêncio proporcionado pelo Jogo como importante para a sua concentração e aprendizagem: “*Sei lá, me acostumei com o silêncio. É bom para se concentrar mais*” (A21).

Quanto à **opinião dos profissionais**, a *multiplicadora* mencionou que não pode observar resultados singulares nas crianças pelo pouco tempo que permanecia com os grupos (cerca de uma vez ao mês) e a professora também não havia relatado isto a ela. Todavia, a *professora* percebeu uma alteração no comportamento dos alunos que foram classificados como tímidos, que a partir da participação nos grupos Elos ou como capitães de equipe, tiveram melhoras na sua autoestima: “*O A19 [aluno] era um pouco mais tímido, eu acho. Não vinha na mesa, não perguntava. Agora não. Acredito que o Jogo Elos o tenha ajudado um pouco*” (P).

Outra constatação da professora fez foi em relação as crianças que passaram a se flagrar sozinhas dos comportamentos inadequados que estavam tendo e se autorregulavam, quanto aos níveis de voz e quanto às intromissões em sala: “*Alguns alunos se tocaram assim, na hora, eles pedem até desculpa. O A10 [aluno]: ‘Ai desculpa pro. Estou falando na hora que não é para falar’. Alguns alunos sim*” (P).

### 3.3.2 Sobre mudanças nos comportamentos da turma

Nas respostas dadas pelas **crianças** no Roteiro Individual de Avaliação do Educando quando perguntadas se percebiam mudanças na turma com o Elos, igualmente a grande maioria das crianças, 64% (n=16) deram respostas positivas neste item, avaliando que a turma tinha se modificado após a passagem pelo programa. Outra parte das crianças, 32% (n=8), avaliaram como neutra a mudança da turma com o Elos e apenas uma criança, (4% ou n=1) achou negativo o que observou na sua turma depois de ter participado desta metodologia.

### 3. PERCEBO MUDANÇAS NA MINHA TURMA COM O ELOS



64%  
n=16



32%  
n=8



4%  
n=1



Nos Grupos Focais, algumas crianças relataram perceber que principalmente os amigos que tinham comportamentos classificados como disruptivos, começaram a se controlar um pouco mais: *“O A11... antes ele ficava rindo na aula e agora ele ri, mas ri mais baixo”* (A9).

Dentre estas, uma criança fez a observação de que achava que os amigos “bagunceiros” melhoraram de comportamento e os “legais” tornaram-se com pouco mais conversadores porque aprenderam comportamentos inadequados com os bagunceiros. Isso corrobora com o que foi encontrado no estudo de implementação realizado em 2014, quanto aos escores produzidos pelo instrumento TOCA nos alunos cooperativos nos momentos pré e pós intervenção, que tiveram uma pequena piora em alguns escores após a passagem pelo programa. Entretanto, o estudo também demonstrou que quando a fidelidade de implementação tinha níveis mais elevados, havia desfechos positivos nos escores dos alunos, inclusive os cooperativos e esses resultados foram minimizados (Schneider et al., 2016).

*Os bagunceiros estão ficando mais legal e os mais legal estão ficando cada vez um pouquinho mais ruim. Porque os que eram mais legais, comportados, aprenderam com os bagunceiros a ficar ruim; aí agora os bagunceiros com esse jogo ficaram legais e agora os bonzinhos ficaram ruim* (A4).

Em geral, houve a percepção de que a turma toda tornou-se um pouco mais quieta, controlada e respeitosa pelos aprendizados decorrentes da participação no Programa Elos: *“Sim, bastante. Mudou no comportamento, que antes vivia atrapalhando a professora”* (A13). Entretanto, a observação foi a de que esses benefícios ficavam mais restritos aos momentos do programa – ao acabar o Elos o comportamento da turma tendia a voltar ao normal: *“Tem horas que todo mundo fica berrando, mas no Jogo Elos eles se respeitam mais. Tem medo de perder ponto. Para dar uma impressão melhor”* (A10).

A **percepção dos profissionais** corrobora com o que foi observado pelas crianças, de que os benefícios promovidos pelo Programa restringiam-se aos momentos do mesmo, tendendo depois a turma a voltar ao seu perfil inicial. Mencionou-se já esta percepção de mudança nas análises realizadas no item 1, sobre as mudanças atribuídas à participação no Elos.

Em linhas gerais, a professora e a multiplicadora observaram:

- Que a maior parte dos benefícios comportamentais atribuídos ao Elos ficavam restritos aos momentos em que ocorria o programa;
- O aprendizado sobre os níveis de voz e sobre o respeito ao outro às vezes eram utilizados em outros momentos da sala de aula;
- Houve a percepção de que os alunos tímidos melhoraram sua autoestima a partir do Elos e esses benefícios se estenderam para outros momentos;
- Esta turma teve mais benefícios em relação a alteração nos comportamentos do que em relação à aprendizagem, apesar de que nos momentos de trabalho em equipe as crianças relataram que puderam aprender de outras maneiras com os colegas;
- Aqueles alunos que eram pouco colaborativos, por conta do trabalho em equipe apresentaram melhoras no autocontrole e disciplina, antecipando os possíveis desdobramentos de seus atos para os pares.

### 3.3.3 Generalizações dos comportamentos a partir do Programa Elos

Do mesmo modo que as crianças perceberam que os benefícios promovidos pelo Elos ficavam mais restritos aos momentos do Programa em sala de aula, também boa parte delas opinaram de que não ocorria a generalização dos comportamentos para outros espaços para além destes momentos. Isso fica expresso nas falas a seguir: *“Eu acho que a gente fica só dentro da sala de aula mesmo, acho que a gente não leva para outros lugares” (A23).*

*A nossa turma acho que não leva [o aprendizado para outros espaços], a gente fica assim mais no Jogo Elos. Mas quando a gente está fora da sala de aula, aula de música, eles ficam fazendo um monte de bagunça, ficam se batendo (A20).*

Entretanto, alguns dos alunos classificados como disruptivos, ao refletirem sobre essa questão, observaram que levaram também para casa o que aprenderam com o Elos, respeitando mais os pais, prestando atenção no que falam, procurando se colocar nos momentos oportunos e não se intrometendo a todo momento: *“Para casa, respeito a minha*

*mãe, obedeço, enquanto ela fala presto atenção. Aprendi com o Elos” (A5). Ou ainda podemos verificar isto nesta fala: “Em casa. Quando alguém estava conversando, antes eu interrompia agora não interrompo mais, fico prestando atenção” (A21).*

O aprendizado sobre os níveis de voz ocorrido no Programa Elos foi mencionado por duas crianças que perceberam que levaram este conhecimento para outros ambientes, como cinema, teatro, biblioteca, etc.: *“Tipo, eu estou entrando no cinema, eu não posso falar com voz de rua. Eu tenho que falar com voz de cochicho” (A10).*

*Porque eu, por exemplo, quando eu vejo que está em algum lugar com muita gente, se eu falar no mesmo tom que várias pessoas, não vai fazer tanta diferença. Só se alguém chegar: ‘Fala baixo’ – claro que eu vou falar baixo também. Mas se for por exemplo numa biblioteca, eu sei que vou ter que falar em tom de cochicho (A12).*

Nesta categoria das análises os profissionais não perceberam generalizações dos comportamentos para outros espaços ou ambientes para além da sala de aula.

### **3.4 Mudanças em relação a atuação da professora**

#### **3.4.1 Percepção das Crianças**

A maioria das **crianças** deste grupo relataram não notar muitas mudanças na atuação da professora com o Programa Elos, referindo-se a ela como muito braba, que elevava muito o tom de voz para chamar a atenção dos alunos. Mas igualmente percebiam que ela agia deste modo por conta dos comportamentos da turma, de conversarem muito e não colaborarem em sala de aula. A pesquisadora percebeu que apesar de ter garantido o sigilo com as crianças, algumas ficaram temerosas de expressarem suas opiniões: a grande maioria respondeu negativamente quando foi colocado o tema no Grupo Focal sobre mudanças na atuação da professora, mas não discorreram sobre o mesmo, apenas reiterando que não haviam muitas mudanças (Diário de Campo, 1º e 03/12/2015). Apenas alguns alunos se manifestaram: *“Eu acho que não mudou muito. Ela está igual” (A10).*

*... primeiro na sala de aula sem o Jogo Elos ela era muito braba. E quando a gente fica em*

*silêncio, ela também fica, daí fica melhor para a gente. E quando a gente está em sala de aula, ela berra com a gente, porque a gente conversa. Daí ela já não berra tanto com a gente porque a gente fica por causa do jogo... porque a gente fica em silêncio (A6).*

Entretanto, algumas crianças perceberam que a professora ficou mais calma e menos irritada com o fato da turma ficar mais silenciosa. Também observaram a repercussão dos comportamentos deles na postura da professora: *“Acho que ela mudou bastante, antes ela era mais braba, ficava gritando com nós, essas coisas. E agora com o Jogo Elos ela parou de gritar um pouco” (A20). “Parou de gritar com a gente. Fora do jogo também” (A22).*

Outras crianças relataram sentir tensão nos momentos do Elos quando a professora atua apenas como observadora, ficando ansiosos na hora da execução da atividade com o fato da professora prestar mais atenção ao rendimento individual dos alunos.

*Porque antes a gente não fazia Elos e ela só passava nas nossas carteiras e só olhava... Não ficava ali meia hora. E agora quando a gente está fazendo Jogo Elos ela fica ali para ver se lógico, se a gente está fazendo certo ou errado – claro que daí isso é bom – mas ela fica ali mais de meia hora e aquilo fica irritando a gente e a gente tem que pegar outra folha... (A3).*

### **3.4.2 Percepções dos profissionais**

No relato da professora, houve a percepção de que o Programa permitiu que prestasse mais atenção ao planejamento da atividade e do modo de passar a instrução da mesma aos alunos, tomando o cuidado de se expressar de uma maneira clara para que houvesse a compreensão de todos. Isso para que depois, no momento da ocorrência do Elos, os alunos pudessem trabalhar com autonomia compreendendo *o quê e como* devem executar os exercícios ou as atividades. E este cuidado com a maneira de se expressar foi levado pela professora para outros planejamentos fora do Elos também: *“Até nas minhas aulas fora do Elos, eu já me preocupo mais [com a instrução da atividade]” (P).*

*Melhorou porque eu me preocupo mais com o planejamento. Se tu vai dar uma atividade no Jogo Elos, tu tem que deixar bem claro. A atividade que tu vai fazer, ter a atividade já pronta no papel, porque às vezes não tem muito tempo de passar no quadro – embora eu tenha feito isso – mas mudou o planejamento, a gente se preocupa mais (não que não se preocupasse antes), mas tu fica mais ligada. (P)*

Outra percepção da professora quanto às mudanças na sua atuação foi a de que há uma maior reflexão na hora de elogiar um aluno ou uma equipe e uma maior observação das atitudes que merecem ser apontadas aos alunos, do que comparado ao que ocorre cotidianamente. Esse apontamento é corroborado pela fala da multiplicadora, de que o Programa Elos promove uma mudança no olhar do professor e do aluno, tanto perante a si mesmo quanto perante a turma. Com o Elos ocorre um deslocamento do olhar do professor mais para as individualidades dos alunos, gerando uma tomada de consciência e uma reflexão acerca das conquistas que merecem ser reconhecidas, valorizadas.

*Por exemplo na hora de elogiar um aluno, elogiar uma equipe, você se policia mais. Porque no dia a dia você não costuma fazer tanto quanto deveria, de elogiar. Tem muito aluno que faz coisas muito boas e tu não passa, tu não elogia... Acho que deveria ter mais e o Elos ajuda um pouco nisso também, a gente se tocar pra isto (P).*

*Eu ia mencionar esse aspecto, de ter esse olhar mais direcionado para as individualidades, esse olhar do professor. Tanto que nas nossas conversas, nos nossos planejamentos, ela [a professora] tinha uma preocupação bastante grande com as equipes e com cada equipe – ela sabia as características das equipes. Então nesse sentido sim, penso que o jogo tenha proporcionado a essa professora e as outras professoras também esse olhar (M).*

#### **4 Aspectos avaliativos em relação ao Programa Elos**

Esta categoria procurou analisar a partir da avaliação dos participantes, os aspectos que apontavam como potencialidades do Programa e aqueles que ainda poderiam ser melhorados ou modificados. Em relação aos diferentes grupos focais, procurou-se verificar as diferenças e semelhanças que indicassem as diversas percepções das crianças.

#### 4.1 Aspectos a serem melhorados

Na **avaliação das crianças** quanto aos aspectos a serem melhorados no Programa, percebe-se que muitas das sugestões são inerentes ao próprio formato do Elos e demonstram exatamente as habilidades que o programa procura desenvolver: como aprender a lidar com a crítica e aceitação dos amigos em relação ao seu comportamento e de cumprir as regras dentro dos combinados. *“Eu não gosto quando a gente está lá, eu perco um ponto e todo mundo fica falando: ‘Ah, tu perdeu! Bem feito!’ – aí eu fico irritado” (A5).*

*É que quando a gente fica no nível zero de voz e às vezes a gente precisa de alguma coisa emprestado, tipo um apontador, e a professora diz que não pode pegar da mão do amigo, mas às vezes como a gente não pode falar e nem pedir emprestado, a gente tem que pegar e aí o amigo já fica... Aí fala alguma coisa e aí a gente já perde ponto (A2).*

Algumas crianças relataram sentir tensão e ansiedade ao se exigirem comportar-se dentro das regras combinados e ficarem sob a vigília da professora durante a ocorrência do Elos. Mencionaram medo de ter a atenção chamada pela professora e marcar pontos para as respectivas equipes.

*Então quando ela [a professora] chega perto da gente, ela coloca uma pressão na gente, que a gente fica com medo, medo de perder um ponto. Porque a gente não quer, a gente meio que quer ficar normal, na nossa posição, quieto na nossa, só que ela vem e meio que sufoca a gente, pressiona a gente (A1).*

Outro apontamento das crianças é o de que eles não gostam do nível de voz 0 (zero) durante a execução das atividades, de necessitarem permanecer em silêncio: *“Do nível de voz zero. É a coisa que a gente menos gosta” (A1).* Ou ainda isto fica expresso nessa fala: *“Ficar naquele silêncio dá agonia...” (A22).*

Contudo, em outras observações positivas descritas adiante, as crianças apontaram que o fato de trabalharem em silêncio possibilitou melhorias no seu desempenho e na capacidade de concentração.

As crianças também relataram que gostariam de poder participar da escolha dos líderes de grupo e dos próprios integrantes do grupo. *“Uma coisa que eu não gostei no Elos no começo é que a gente não pode escolher as pessoas do jogo, da equipe” (A11).*

*Eu não gosto no Elos, assim, aquela outra moça [a multiplicadora], a gente fez uma recapitulação do ano passado, e veio assim várias equipes, um líder que não tem muito a ver com a equipe. Um líder meio que, digamos assim, preguiçoso [risos] (A10).*

Entretanto, nas próximas categorias também demonstraremos como o fato dessa questão da escolha dos participantes não partir deles, algumas crianças avaliarem como positiva, pois tiveram a oportunidade de conviver com colegas que tinham pouco contato, gerando novas amizades.

Outra crítica que observaram foi com o fato de nem sempre os colegas se esforçarem para trabalhar em grupo, o que gera desconforto nos integrantes e uma distribuição desigual de tarefas e responsabilidades: *“É que quando a gente vai fazer um texto em grupo, algumas pessoas não querem fazer. E aí fica um pouco difícil. É chato” (A20).*

Como sugestão, gostariam que no momento da marcação no Placar das Equipes vencedoras (que é feito no quadro, onde desenhavam algo representando que foram vencedores naquele dia ou semana, como um rosto feliz ou uma estrela), não apenas o líder fosse convocado para essa tarefa, mas que esta fosse revezada entre os membros.

*Outra coisa ruim do Elos: sabe quando todo mundo vai bem, faz a carinha no placar do dia ou da semana? Eu acho injusto ir só o líder como eles estavam fazendo no começo. Agora que acabou, mais pro finzinho, começou a ir mais*

*gente. Seria legal fazer assim: um dia ela, um dia ele, um dia ela... Um dia cada um, entendeu? (A10).*

Esta mesma criança fez um apontamento referente ao fato de que gostaria de poder tirar dúvidas com a professora durante o andamento do Elos, situação que pelas regras do Programa não pode acontecer: *“No jogo, às vezes tem dúvidas muito simples, tipo às vezes a gente está num nível elevado, tipo o Enem, que retratou muitas coisas do nível fundamental, então eu acho que quando a gente precisa de ajuda muito simples, a gente não pode falar pra ela” (A10).*

Uma outra sugestão foi em relação ao fato que gostariam que todas as atividades fossem trabalhadas em grupo, para que pudessem ajudar uns aos outros: *“A gente é um grupo, daí a gente tem que trabalhar individual. Seria mais legal se a gente trabalhasse em grupo toda vez que tivesse o jogo, porque daí a gente pode ajudar uns aos outros” (A17).*

Um elemento que se configura como uma sugestão, mas que não esteve tão explícito nas discussões dos grupos focais, trata do fato de que as crianças gostariam de atuar mais como coparticipantes dos combinados das regras para a execução da atividade no Elos e não apenas seguir o que a professora determinou. Esse dado fica implícito em algumas falas das crianças já descritas acima e vem a corroborar com apontamentos realizados pela multiplicadora quanto aos fatores que potencializam o engajamento das turmas – como o fato de chamar as crianças para uma co-responsabilização na construção das regras e combinados.

*Quando a gente está fazendo coisa e quebra a ponta do lápis e a professora disse que era para obedecer a hora de levantar e a hora que não é, e tem muitas vezes que não tem o potinho ali, daí ela disse que não pode ir na lixeira, só que o lixeiro fica atrás da gente. Daí a gente está pertinho, a gente pode apontar mas daí ela não deixa (A3).*

*Porque no nosso grupo tinha uma pessoa daltônica e antes eu precisava falar com ele para falar o nome das cores. A professora não tirou ponto porque depois eu expliquei para a professora (A11).*



As **críticas e sugestões dos profissionais** concentraram-se mais em relação aos aspectos burocráticos do Programa, como o preenchimento dos formulários e documentos de fidelidade de implementação, indicando a dificuldade do professor de adequá-los a uma agenda de exigências já extensa no seu dia a dia. Isso fica expresso na fala a seguir da professora e abaixo da multiplicadora: *“Às vezes tinha muita coisa. Não sei se é muita coisa ou o tempo da gente... que tinha muitas coisas para preencher e às vezes eu não conseguia dar conta de tudo, os papéis, a burocracia” (P).*

*O que eu acho, o que nós achamos, é que o Elos ainda precisa ser mais aplicável, mais enxuto, mais simples na sala de aula. O professor ainda considera como algo a mais que ele tem pra fazer, como algo a mais que ele tem que preparar, então ainda os formulários são algo que desconfortam o professor: o relatório de pontuação, as tabelas, o caderno... São coisa que ainda o professor acha que o jogo poderia ser mais enxuto (M).*

Outra dificuldade apontada pela professora é que nem todas as atividades que precisa realizar com a turma, principalmente mais avaliativas suportam o formato em grupo, preconizado pelo Elos.

*Nem sempre tu pode fazer uma atividade em equipe. Tem algumas coisas que não dá, tem que ser individual mesmo. Eu deixava para fazer na terça. Porque como eu falei, não é muito prático, tem que organizar as equipes. Se tu vai fazer uma avaliação, por exemplo, aí tu já não pode deixar na equipe, porque daí tu quer ver a aprendizagem de cada um, individual, senão eles meio que copiam um do outro (P).*

A multiplicadora ainda aponta, como desafio para a implementação em 2016 e posterior difusão do Programa, da equipe técnica necessitar achar uma maneira e um equilíbrio entre garantir a fidelidade de implementação, porém, sem sobrecarregar o professor.

*Então nós estamos trabalhando nesse sentido para 2016, o jogo ter mais a cara da escola, mais chão de escola, sem perder a qualidade, porque a*

*gente não pode perder a qualidade e a proposta do jogo. Tem uma fidelidade ali que não pode se perder. Então nessa transição de dezembro para janeiro estamos trabalhando para um novo manual, para fazermos o mais prático possível (M).*

## 4.2 Potencialidades do Programa

Na **percepção das crianças** da pesquisa, em sua grande maioria demonstraram uma alta aceitabilidade com o Elos, destacando como características positivas que, por exemplo, fazem as mesmas atividades cotidianas da escola mas de um jeito divertido, onde se pode trocar, aprender, pedir e dar ajuda aos colegas: *“Lá onde eu morava não tinha e aqui eu já gostei. A gente não fica só estudando. E jogando o Jogo Elos é legal, a gente está estudando mesmo jogando, mas eu acho que é legal” (A7).*

*Eu gosto do Jogo Elos porque a gente faz a nossa tarefa, mas a gente se diverte e aprende com os outros. E a gente divide a nossa capacidade, nossa inteligência com os outros, quem nem se eu preciso de ajuda, se a gente estiver num nível de voz adequado que a professora deixa, a gente se ajuda (A1).*

Perceberam também como resultado positivo que, com o silêncio proporcionado pelo Programa em sala de aula o aprendizado é melhor, porque tem mais concentração, conseguem se apropriar mais da matéria, tem mais tranquilidade para realizar as atividades: *“O bom é que deixa a sala quieta e dá para aprender mais coisa. Eu acho que eu aprendi um monte de coisa, tipo, eu estou melhor na matemática porque dá de ouvir a professora falando (A9).*

*As coisas boas do Elos são que dá para entender mais o que a professora está ensinado, porque fica todo mundo quieto. Então é uma coisa assim que dá para estudar mais, aprender mais, se concentrar bem mais. No Elos eu termino as coisas mais rápido do que quando eu estou em sala de aula (A10).*

Algumas crianças destacaram que através das equipes heterogêneas – que são formadas no início dos preparativos para o Elos com perfis diferenciados de alunos quanto ao gênero, nível de aprendizagem e tipo de comportamentos predominantes – tiveram a oportunidade de conhecer melhor os colegas que antes não tinham muito contato, descobrindo afinidades e criando novos amigos.

*Eu acho legal porque não somos nós que escolhemos os grupos, porque a gente tem a chance, por exemplo, uma pessoa que eu não converso muito, se a gente ficar no mesmo grupo, eu não sei como é ela e ela não sabe como eu sou e nós não conversamos. Aí a gente fica no grupo e começa a conversar e você vê que a pessoa não é do jeito que pensava que era. Cria novos amigos (A12).*

Outra percepção que apontaram como positiva foi a de que turma em geral se tornou um pouco mais quieta e colaborativa:

*Antes do Jogo Elos a turma não praticava muito o trabalho em equipe e era assim um pouco de bagunça também. Eu percebi assim uma mudança geral na turma, que assim agora a gente se ajuda um pouquinho mais do que antes (A16).*

Em relação ao trabalhar em equipe estimulado pelo Programa, perceberam que puderam ficar mais seguros ao compartilhar suas opiniões e buscar a ajuda dos colegas, entretanto, também destacaram que o trabalho em equipe é muito bom mas não é fácil, porque se precisa o tempo todo buscar a colaboração dos colegas e controlar o próprio comportamento porque tem repercussão para todos: “*Eu gosto do Jogo Elos, uma coisa que eu gosto dele é porque a gente trabalha em grupo e quando alguém precisa de alguma ajuda, a gente tem quem procurar para nos ajudar*” (A17).

*Eu acho que é legal o Jogo Elos, só que as pessoas tem que se ajudar. As pessoas tem que dar ideia pras pessoas poderem fazer também. Não só uma, duas ou três pessoas ficar fazendo e as outras não fazendo nada (A7).*

As **percepções dos profissionais** em relação às potencialidades do Programa, apontaram para o fato de verificarem que aquelas crianças que geralmente não são tão colaborativas, esforçam-se em participar das atividades e do seguimento das regras por conta do grupo.

O trabalho em equipe idealizado pelo próprio formato do Elos, promove o preocupar-se com o outro, esforçar-se por conta dos colegas, percebendo que suas ações tem implicações não só para si, mas também para os outros. E isso ocorre de uma maneira espontânea, pois é dentro do grupo que as crianças vão se havendo com suas dificuldades e possibilidades.

*Porque o jogo trabalha todas essas habilidades de vida: o senso crítico, a assertividade, criatividade, então a gente percebe mesmo esses efeitos nos desdobramentos. Porque a gente não fala: 'agora vamos trabalhar a criatividade, agora vamos...'. Não, as coisas acontecem e vão acontecendo (M).*

Como desdobramento também das potencialidades do Programa, a multiplicadora apontou perceber que ele colabora para a construção da identidade das crianças, pois quando o educando atua como coparticipante na construção das regras e combinados com o professor, há um espaço de igualdade, de valorização e a possibilidade de empoderar-se do fato de poder dar sua opinião, de expressar suas ideias, o que pensa, fazer parte como cidadão na sala de aula e também fora dela.

*Eu acho que o diferencial do Jogo Elos é o seguinte: na construção da identidade. Eu penso, vejo e percebo que no momento em que a criança está co-construindo com o professor, ela está dando a sua opinião, é o momento em que ela tem o espaço de igualdade, para falar aquilo que ela pensa, opinar, pra adicionar, agregar aquilo que ela está trazendo. É um espaço onde tem uma valorização, então ela se apropria do sentimento de um ser que pode, que consegue, que ela tem forças, que ela é única e que tem essa capacidade de ser um cidadão que pode expressar ali na sala de aula e também fora da sala de aula o que ela pensa, de se empoderar dessa sensação, dessa habilidade, dessa competência (M).*

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a aceitabilidade da implementação do Programa Preventivo Elos por um grupo de crianças participantes da intervenção em contexto brasileiro no ano de 2015. Como estudo de caso que remete ao recorte de um período, de um grupo, em um momento específico desta implementação com características próprias, permite o diálogo com outros estudos de aceitabilidade do programa que visam a opinião dos atores envolvidos, mas não permite generalizações.

Nesta etapa de 2015, o programa já havia passado por duas adaptações para a realidade nacional: 1) a partir do estudo pré-piloto realizado em 2013, quando foi traduzido e realizados ajustes ganhando o nome de “Jogo Elos”, tendo sido realizada uma avaliação de processo de implementação; 2) outra baseada no estudo piloto ocorrido em 2014, do qual participaram oito municípios, com 21 escolas, 78 professores, 77 turmas e 1875 educandos (Schneider et al., 2016). Neste ano foi realizado uma avaliação de processo e também uma avaliação de resultados temporais através de um estudo quasi-experimental de grupo único.

A turma que serviu de base para este trabalho de dissertação foi uma das que participou do estudo piloto em 2014, bem como sua professora. Esta decisão foi importante para melhor avaliar as impressões dos facilitadores e dos participantes do programa em 2015 (Abreu & Murta, 2012), verificando se os dados provenientes deste estudo poderiam fornecer mais informações para ajudar a pensar novas mudanças, alterações, seja nos procedimentos, nos materiais, treinamento dos multiplicadores, dos professores, quanto a participação das crianças, com o intuito de aumentar a sua viabilidade e atratividade (Santos & Murta, 2015).

Para melhor organização desta fase analítica, a discussão será feita a partir dos objetivos específicos elencados no início de nosso trabalho – apesar de que, mesmo que separados por tópicos, os dados conversam entre si e se sobrepõem em alguns momentos. Como pesquisa qualitativa, conforme ressaltam Deslandes e Assis (2002), esta dissertação procurou contribuir muito mais para uma compreensão em profundidade das interações ocorridas entre os sujeitos participantes e entre estes e o programa preventivo, suas crenças, motivações e atitudes que podem levar a aceitabilidade. Para além de uma oposição binária (portanto simplória, na reflexão das autoras) em relação às metodologias

quantitativas, pretendemos oferecer elementos para que se possa pensar uma articulação entre o singular e o universal do Programa, entre o individual e o coletivo.

### **6.1 Caracterizar através da percepção das crianças e dos profissionais os tipos de comportamentos predominantes apresentados pelas crianças antes do Programa Elos**

A percepção das crianças corroborou com a percepção dos profissionais quantos às características predominantes da turma antes da participação na intervenção preventiva. Ambos relataram a prevalência de situações de indisciplina e de dificuldade de autocontrole de boa parte dos educandos, ocorrendo muitas conversas em momentos inapropriados, muito barulho, falta de respeito mútuo entre as crianças e delas para com a professora – o que desdobrava em dificuldades no manejo de sala de aula por parte da professora e um ambiente inadequado para o aprendizado, também relatado pelas crianças. O mesmo foi observado pela pesquisadora em outros momentos fora do Programa Elos (Diário de Campo, 06 e 20/10/2015) quando permaneceu na sala de aula para outras atividades, exatamente para perceber como eles se comportavam para além do jogo. Sempre que as crianças estavam mais ociosas, sem uma atividade dirigida, ou ainda quando estavam muito tempo na mesma atividade ou entediadas, tendiam a iniciar conversas paralelas, brincadeiras, interrompiam os colegas, levantavam-se a todo momento.

O programa original GBG e o Elos, por consequência, justamente tem por objetivo atuar nessas dificuldades observadas pelas crianças em relação aos seus próprios comportamentos e nos de seus colegas, bem como na gestão do professor em sala de aula, promovendo uma divisão com a classe da responsabilização para o bom andamento dos trabalhos e um ambiente mais positivo de aprendizagem (Tingstrom et al., 2006).

A literatura já vem demonstrando que comportamentos considerados socialmente desadaptados, como a agressividade, disruptividade, timidez, isolamento social, entre outros, tendem a se tornar fatores de risco para outros comportamentos problemáticos futuros desses sujeitos quando jovens e adultos, entre eles o abuso de substâncias psicoativas (Embry 2002; Kellam et al. 2011; Kellam et al. 2014; Poduska et al. 2008).

A escola como um dos primeiros espaços socializadores fora da família, onde as crianças e adolescentes passam boa parte de seu tempo,

constitui-se como um meio privilegiado para atuar como promotora de saúde, desenvolvendo atividades de prevenção universal (Embry 2002; Poduska et al., 2008). Entretanto, para isso é preciso capacitar seu corpo técnico para o adequado manejo de sala de aula e de situações pedagógicas, para que seja criado ambiente estável e seguro, que propicie o desenvolvimento emocional das crianças e as habilidades necessárias para a vida (Becker, Souza, Oliveira, Paraguay, 2014).

O treinamento de professores em relação à metodologia do GBG/Elos, o apoio e o acompanhamento das multiplicadoras durante a implantação permite essa capacitação aos professores. Outros estudos demonstram que modelos de treinamentos antes e durante a implantação de programas são considerados úteis para adaptação e buscam garantir a qualidade na implementação (Becker, Bradshaw, Domitrovich e Ialongo 2013).

## **6.2 Caracterizar através da percepção das crianças e dos profissionais os aspectos que mobilizaram para a participação no Programa e os mediadores que levaram a alterações nos comportamentos e atitudes**

Autores como Ariza et al. (2011) demonstram que um bom indicador no processo de implementação de um programa é o impacto ou as mudanças percebidas pelos executores (no caso do Elos os professores) ou pelo público-alvo (as crianças), durante e após a implementação de uma intervenção. Outro indicador importante é a satisfação dos participantes com o programa, que também podem afetar os resultados imediatos e ao longo do tempo de uma intervenção (Murta, 2007; Murta et al., 2009).

Na avaliação das crianças, o trabalho em equipe promovido pelo Elos foi citado pela grande maioria como um motivador para participarem do Programa. Tal resultado também foi encontrado no estudo de Flower et al. (2014) que numa avaliação qualitativa mais informal perguntou aos estudantes o que mais lhes agradou no GBG e estes responderam que foi o trabalho em equipe. Para as crianças participantes do presente estudo, o fato de poderem trabalhar em conjunto, compartilhar ideias, somar esforços configura-se como um elemento que lhes causa segurança e ao mesmo tempo se constitui como um desafio, pois precisam aprender a lidar com as diferenças individuais, mobilizar aqueles que não estão muito dispostos a trabalhar e dividir responsabilidades. A partir do modo como é desenhado, o GBG demonstra atuar como um mediador das relações em sala de aula,

produzindo interações mais harmônicas e cooperativas entre os alunos (Ford et al., 2013; Poduska et al., 2008), fato que corrobora com o que foi percebido tanto pelas crianças quanto pelos profissionais.

As crianças inicialmente classificadas como tímidas, relataram terem como mediadores fundamentais para a mudanças de seus comportamentos a vivência de segurança que experimentaram nas suas equipes do Elos, nas quais puderam se colocar, participar, conversar com os colegas, onde sua opinião também foi convocada e levada em consideração. Esta segurança os mediou para posteriormente ficarem mais confiantes para fazerem novas amizades em outros contextos. O mesmo foi observado pela professora e a multiplicadora. Neste mesmo sentido, Spilt et al. (2013) verificaram que a intervenção GBG impediu o desenvolvimento de comportamentos internalizantes nas crianças que apresentavam ao início do estudo problemas emocionais, de baixo risco ou crianças vitimizadas – vulnerabilidades que são preditores de problemas de saúde mental no futuro.

Os alunos classificados inicialmente como disruptivos relataram que começaram a olhar um pouco mais para os próprios comportamentos, a perceber que suas atitudes tinham consequências para o grupo, constatando, por vezes, o que levava à desaprovação dos colegas, implicando na tentativa de desenvolverem o autocontrole. As percepções das profissionais foram bastante similares às observações feitas pelas crianças. A diminuição dos comportamentos disruptivos promovido pelo GBG e a consequente mediação deste efeito numa maior aceitação pelo pares foi também encontrado em estudos como de Witvliet et al. (2009) e Leflot et al. (2013).

Naquelas crianças citadas pela professora com atitudes pouco colaborativas, mesmo não apreciando muito os momentos do Elos, esforçavam-se para participar e se entrosar nas atividades por conta das suas respectivas equipes, visando sua inclusão e evitar a rejeição pelos pares. A revisão realizada por Tingstrom et al. (2006) demonstra que o comportamento dos pares pode desempenhar um papel fundamental no sucesso do GBG, onde uma diminuição da desaprovação social pode ser altamente benéfica para a criança, sem produzir quaisquer efeitos negativos. No trabalho de Nolan et al. (2013) também é demonstrado que o GBG atua como uma medida preventiva eficaz para reduzir o comportamento antissocial e rejeição pelos pares.

Quanto à generalização de comportamentos aprendidos com o Elos, a maioria das crianças considerou que não ocorria a transposição dos benefícios decorrentes do programa para além do jogo. Todavia, algumas crianças fizeram menção ao aprendizado dos níveis de voz que



utilizaram em outros ambientes fora da sala de aula, inclusive no convívio social e alguns alunos (especialmente os disruptivos) relataram que o respeito aprendido com o programa foi levado para o ambiente familiar, onde passaram a não interromper mais a fala dos outros, prestando mais atenção ao momento adequado de se colocar. Em 2014, no estudo de aceitabilidade do Elos pelos profissionais, eles também destacaram que não puderam observar os efeitos de generalização, mas viam potencial do programa para desenvolvê-los, desde que ampliado o período de implementação (Schneider et al., 2016).

Em relação ao grupo como um todo, as crianças relataram que no geral a turma se tornou um pouco mais quieta e colaborativa depois de ter passado pelo Programa. Mesmo avaliando que este resultado era mais visível nos momentos de ocorrência do jogo, para além deles, viam benefícios em outras situações, ainda que não tão significativos. A mesma opinião esteve presente no relato das profissionais. O pouco tempo de implementação (de agosto ao final de novembro de 2015) também pode ser levantado como algo que dificultou uma maior efetividade nos resultados encontrados e na condição de generalização de seus benefícios, como igualmente foi demonstrado no estudo de 2014 (Schneider et al., 2016).

Algo destacado em todos os grupos focais, foi em relação ao silêncio proporcionado pelo programa, onde puderam perceber que com o ambiente tranquilo melhoravam o aprendizado, porque tinham maior condição de concentração, conseguindo se apropriar melhor dos conteúdos ensinados. A multiplicadora também destacou tal aspecto, de que o programa traz foco para as crianças e, com isso, conseguem se concentrar, executar com mais precisão as atividades e, por consequência, aprender mais, sendo que o próprio aprendizado se constituiu depois como um reforçador desses comportamentos. No estudo de Hijón (2009) também se evidenciou que ao diminuir a frequência dos comportamentos inapropriados em sala de aula, por consequência, tinha-se mais tempo voltado ao processo de ensino-aprendizagem.

### **6.3 Identificar as percepções das crianças quanto a metodologia desenvolvida pelo Programa**

As crianças destacaram que o diferencial do Elos está no fato de que podem realizar as mesmas atividades que ocorreriam numa aula normal de um jeito lúdico, divertido que os mobiliza a participar da intervenção. A impressão dos profissionais também vai nesta mesma

direção, avaliando que o fato de ser uma metodologia de trabalho em grupos, com equipes, onde as crianças podem escolher o nome dos times, criar até mesmo um grito de guerra, ter um placar, recompensas pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido, gera um clima animador e propício para o seu envolvimento no Programa. Metodologias preventivas ao uso de drogas aplicadas no âmbito escolar que tenham essa proposta interativa também foram elencadas por pesquisas de meta-análise do *National Institute for Drug Abuse* (NIDA, 2003) como aquelas que apresentaram maior efetividade: com intervenções centradas na participação grupal, desenvolvendo habilidades intra e interpessoais, onde há uma divisão de responsabilidades pelos membros do grupo, com uma certa estruturação, mas igualmente com flexibilidade para se adequar às diferentes realidades.

O Elos é pensado como *estratégia de gestão de sala* de aula mediada pelo professor, onde serão formadas *equipes heterogêneas* quanto ao gênero, níveis de aprendizagem e tipos de comportamentos predominantes (agressivo, disruptivo, tímido/introvertido ou cooperativo), de modo que as crianças são incentivadas a *trabalhar em conjunto*, precisando aprender a lidar e administrar essas diferenças – pois a *gratificação* ocorrerá para a equipe como um todo e não de maneira individual (Poduska et al., 2008). Logo, o comportamento de cada um dos membros tornou-se uma preocupação para todas as crianças da equipe e possibilitou ao professor estabelecer outro tipo de mediação pedagógica com seus educandos, estabelecendo um ambiente favorável à aprendizagem.

Quanto às *equipes heterogêneas*, poucas crianças deste grupo se queixaram de não poder escolher os membros de suas respectivas equipes. Entretanto um número mais expressivo das crianças apontou tal fato como positivo, por terem a oportunidade de se relacionarem com colegas que não tinham tanto convívio, podendo conhecê-los melhor e fazer novas amizades. De acordo com o NIDA (2003) a aceitação pelo pares é um elemento já bem consolidado como fator de proteção a ser trabalhado pelas intervenções preventivas nessa faixa etária, principalmente em relação àquelas crianças que se encontram com algum tipo de fator de risco como agressividade, impulsividade, baixo rendimento escolar ou baixo repertório de habilidades sociais. Pelo relato das crianças e dos profissionais que passaram pelo Elos neste estudo, fica evidenciado que a metodologia promove essa função protetora.

Ainda no que se refere ao *trabalho em equipe*, as crianças qualificam como positivo o compartilhamento de opiniões durante o

Elos e com isso há a ampliação do repertório de todos. Relatam que quando não se tem domínio de um assunto ou quando se tem dúvidas, pode-se acessar o colega para esclarecer e, num outro momento, também se pode prestar a mesma ajuda a outro amigo. A percepção das crianças corrobora com a revisão sistemática sobre o GBG realizada por Ruiz-Olivares et al. (2006), demonstrando que o programa fomenta comportamentos de solidariedade, companheirismo, ajuda, etc. Aspectos que favorecem sensivelmente o clima de sala de aula e as relações interpessoais.

Para estabelecer as *regras de convívio*, o professor deve explicar claramente quais são os comportamentos esperados e o que se constituirá em quebra de regras (Poduska et al., 2008). Igualmente no momento da instrução da atividade, o passo-a-passo que será seguido para as equipes trabalharem com autonomia também deve ficar muito explícito, devendo o professor certificar-se que todos entenderam o que precisam fazer, solicitando exemplos, esclarecendo dúvidas com a turma. Neste ponto da metodologia as crianças ficaram divididas quanto às opiniões – umas considerando excessiva essa parte da instrução da atividade e da retomada das regras e outras considerando importante ter essa segurança do roteiro a ser seguido para trabalharem com autonomia. As crianças que mencionaram ser excessiva a parte da instrução, também relataram preferir que mais tempo fosse destinado à execução da atividade, ficando ansiosas e tensas com o pouco tempo destinado ao trabalho. Talvez a saída para chegar a um equilíbrio dessas opiniões fosse conversar com as crianças o que seria o mais adequado para contemplar a todos. Vamos discutir esse aspecto com mais detalhe nas considerações finais. Por outro lado, para os professores, o aprendizado da importância das instruções das atividades realizada de forma clara e detalhada trouxe benefícios pedagógicos para além do Elos, quando verificaram o impacto desse procedimento nas condições de possibilidade do aprendizado, como se constatou também no estudo avaliativo de 2014 (Schneider et al., 2016).

Em relação aos *mecanismos de reconhecimento*, nos grupos focais as crianças não fizeram expressivas menções aos mesmos, de qualificarem as gratificações como balizadores para controlar seus comportamentos – mas sim, mencionaram muito mais a questão de não quererem receber marcações nos placares e nem receberem a desaprovação dos colegas ou da professora. Entretanto, há outros elementos de reconhecimento que também são previstos no Elos, como o elogio da professora, os carimbos que ganham no Caderninho Elos ao

final do jogo, receber a aprovação dos amigos, fazer a marcação no Placar do Dia (este sim foi mencionado por uma criança).

O que se observou no campo é que a professora combinou com o grupo uma atividade mais para o final do semestre como premiação - “filme com pipoca” (Diário de Campo, 03/12/2015), mas não haviam acordos específicos quanto aos elementos de reconhecimento ao final do dia em que ocorria o jogo ou naquela semana (por exemplo, tempo-extra de intervalo, realizar uma brincadeira no final do dia, entre outros). Conforme indica a literatura, os reconhecimentos devem ser previamente conversados e negociados com as equipes, para que elas se mobilizem para o trabalho, com algo que faça sentido para elas. Pode ser realizada uma conversa do tipo *brainstorming* sobre situações que seriam reforçadoras para o grupo e fazer uma votação. Os critérios para se ganhar os reconhecimentos também precisam ser bem estabelecidos e podem ser diários, semanais ou ao final de um período (Hijón, 2009; Ruiz-Olivares et al., 2006). A professora manifestou preocupação destes servirem como “moedas de troca” para que as crianças tenham um bom comportamento. A multiplicadora não tinha essa mesma percepção, entendendo que o reconhecimento tem a sua função e é algo que precisa contar com a sensibilidade do professor em verificar o que mobiliza o grupo e como fazer essa negociação com as crianças para que se constitua como algo positivo, que vai beneficiar a ambos no cotidiano da classe. Talvez essa preocupação da professora indique, tal como foi encontrado no estudo de aceitabilidade dos profissionais realizado em 2014 (Schneider et al., 2016), que ainda haveria mais necessidade de apropriação quanto à metodologia do Elos para que o professor tenha segurança na aplicação, com importantes desfechos na fidelidade da implementação.

#### **6.4 Identificar as percepções das crianças quanto a mudança da atuação do professor**

O Programa Elos visa aumentar a precisão e a consistência do professor como um mediador dos alunos do ensino fundamental, fornecendo modelos para o desenvolvimento de comportamentos adequados e facilitando que as crianças cumpram o seu papel de educando em sala de aula (Kellam et al., 2011). Realiza-se uma sondagem pré-jogo junto com as multiplicadoras do programa para a composição das equipes heterogêneas, a partir daí o professor vai trabalhando com a classe as regras do Elos e iniciando atividades que fazem parte de seu planejamento de ensino, entretanto, dentro dos

combinados do Elos. Quando as equipes não acumulam o máximo de infrações permitidas de quebra de regras, o professor vai dando *feedbacks* positivos e mecanismos de reconhecimento ao final do jogo (Flower et al, 2014; Kellam et al. 2014; Tingstrom et al., 2006).

Em sua grande maioria, as crianças relataram não ter observado muitas mudanças na atuação da professora, considerando que ela permanecia irritadiça com eles e elevando o tom de voz para lhes chamar a atenção. Reconheciam que tais atitudes também eram desdobramento do clima de desorganização, bagunça e conversas gerados por elas mesmas em outros momentos em sala de aula. Poucas crianças se manifestaram nos grupos focais, apesar de acenarem negativamente com a cabeça quando questionadas se a professora mudou. Mafra (2015) ao retratar algumas das dificuldades nas pesquisas com crianças, sinaliza para o fato de que o pesquisador precisa ficar atento quanto a criança se preocupar em falar apenas o que o adulto quer ouvir. Por mais que se reafirmasse a confidencialidade, elas ficaram reticentes em expressarem suas opiniões e criticarem a professora.

Alguns relatos das crianças demonstraram que com o silêncio provocado no momento do Elos, a professora também tornou-se mais calma, por vezes estendendo essa atitude a outras situações para além do Elos. A pesquisa de Hijón (2009) e a revisão de Ruiz-Olivares et al. (2006) demonstraram que o efeito do GBG sobre os comportamentos disruptivos tendia a melhorar o clima em sala de aula e isso, por sua vez, influenciava a postura do professor e o processo de ensino-aprendizagem.

Já a professora destacou alterações no seu modo de planejar a atividade e na forma de passar a instrução para os alunos, preocupando-se em fazê-lo de uma maneira clara, compreensível. E este cuidado ela percebe que levou para outros momentos da sua prática além do Elos. Outro apontamento foi em relação a ficar mais atenta às individualidades dos alunos e principalmente aos comportamentos que merecem ser elogiados. O Elos possibilitou-lhe esse olhar mais apurado para a valorização dos educandos e dos impactos positivos que produzem na autoestima e comportamentos dos mesmos. As observações da professora foram endossadas pela multiplicadora, avaliando que o Programa permite essa alteração do olhar do professor em relação aos comportamentos positivos das crianças. O mesmo resultado foi encontrado no estudo de implementação do Elos em 2014, onde os docentes também destacaram o ganho pedagógico dessa “nova” habilidade, de passarem a prestar mais atenção ao comportamento de cada um de seus alunos (Schneider et al., 2016).

Neste ponto das análises, cabe destacar ainda o curto período de implementação do programa (conforme exposto acima, de agosto a final de novembro) e o número de vezes durante a semana que a professora optou em jogar com os alunos (em média uma vez por semana, nas terças-feiras). Tal periodicidade certamente teve função no impacto dos resultados e nos benefícios que poderiam advir do Elos, tanto para a professora quanto para os alunos. Isso porque a literatura indica que nas primeiras semanas seja jogado numa média de três vezes/semana durante 10 minutos e aumentando essa quantidade progressivamente, bem como os contextos que vão sendo impostos à classe, tanto dos momentos do dia em que é jogado, quanto às diferentes atividades e locais de aplicação – ampliando o desempenho da turma e engajando para novos desafios (Poduska et al., 2008; Poduska et al. 2014). No estudo brasileiro de 2014 também foi observado que quanto maior o tempo e a fidelidade da implementação, maiores dos resultados do programa (Schneider et al., 2016).

## **6.5 Discutir a aceitabilidade do programa na perspectiva das crianças**

Compreender se uma intervenção preventiva é significativa, bem aceita, se ela faz sentido, mobiliza os sujeitos, é fundamental na fase de implementação de programas para gerar a adesão do público-alvo, e por consequência, gerar as mudanças esperadas pelo desenho teórico da intervenção em suas vidas, comportamentos e atitudes (Murta & Santos, 2015).

Para todos os públicos essa fase de avaliação da aceitabilidade é decisiva, embora que se tratando de crianças e adolescentes, a responsividade dos participantes e o engajamento no desenvolvimento das atividades é fundamental para garantir a efetividade no contexto real de aplicação (Dusenbury et al., 2005).

De acordo então com as respostas das crianças tanto no Roteiro de Avaliação Individual do Educando, aplicado pela equipe do Ministério da Saúde para verificar a satisfação das crianças, quanto dos dados que apareceram nos grupos focais, a aceitabilidade das crianças com a metodologia é alta. Elas demonstram apreciar o jogo quando a grande maioria (92%) diz sentir-se feliz ao participar do programa e também 92% responderam que desejariam jogar Elos no próximo ano. Nos grupos focais foram citados os aspectos da ludicidade, do trabalho em equipe, de aprender de um jeito diferenciado, fazer novas amizades, do silêncio proporcionado pelo jogo, de levar as habilidades

desenvolvidas no Elos para outros ambientes, de conseguirem aprender melhor e se concentrar mais. A mesma avaliação foi feita pelos profissionais, reiterando que as crianças gostam de participar do programa. Entretanto, na opinião da professora, este aspecto do aprendizado relatado pelos alunos, não foi constatado. Já a multiplicadora ressalta que o clima diferenciado em sala de aula como um todo tem ressonância no aprendizado, por esse foco que o Elos traz no momento do jogo.

Como críticas ao Programa, as crianças relataram: 1) não gostar de atividades que exijam o nível 0 (zero) de voz, por não poderem se expressar ou conversar com os colegas; 2) não poder tirar dúvidas com a professora durante a ocorrência do jogo; 3) não gostar de receber as críticas dos amigos quando levam marcações nos placares; 4) sentir tensão e ansiedade nos momentos do jogo quando ficam sob a supervisão da professora e tem um tempo determinado para terminar a atividade; 5) gostariam de participar da escolha do líder e dos integrantes do seu grupo; 6) gostariam que ocorresse um revezamento dos integrantes que vão fazer o desenho no placar das equipes vencedoras e não apenas essa tarefa ficar com o líder; 7) precisar mobilizar os colegas que não estão muito dispostos a trabalhar em prol do grupo e 8) não participar da construção dos combinados e apenas seguir o que a professora determinou (esta última foi mais uma leitura da pesquisadora).

Baseados nos dados descritos e discutidos ao longo desse trabalho, foi possível reunir informações que demonstram indicar uma alta aceitabilidade sob o ponto de vista das crianças deste grupo participante do Programa Elos. Aspectos como satisfação em participar do jogo, o trabalho em equipe, a proposta lúdica, o apoio mútuo, o respeito ao outro, silêncio na sala de aula, um ambiente de aprendizagem mais favorável e criação de novos laços de amizade foram destacados como pontos fortes.





## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

**Pesquisadora:** *O que vocês gostam ou não gostam no Elos?*

**A10:** *As coisas boas do Elos são que dá pra entender mais o que a professora está ensinando, porque fica todo mundo quieto. Na sala de aula o pessoal fica...[faz barulho de cochicho, conversa]. No Elos ninguém vai ficar assim porque vai perder ponto. Então é uma coisa assim que dá para estudar mais, aprender mais, se concentrar bem mais. No Elos eu termino as coisas mais rápido do que quando eu estou na sala de aula normal. Outra coisa ruim do Elos: sabe quando todo mundo vai bem, faz a carinha no placar do dia ou da semana? Eu acho injusto ir só o líder como eles estavam fazendo no começo. Agora que acabou, mais pro finzinho, começou a ir mais gente. Seria legal fazer assim: um dia ela, um dia ele, uma dia ela... Um dia cada um, entendeu?*

O trecho acima foi retirado de uma parte dos diálogos nos Grupos Focais com as crianças e ele parece ser bem representativo em vários sentidos, entre eles:

1) as crianças têm uma opinião sobre aquilo que lhes diz respeito (no caso aqui o programa preventivo), emitindo pareceres, dando sugestões e fazendo críticas;

2) elas têm uma visão sobre o ambiente que as cerca, fazem uma leitura idiossincrática do mesmo, apreendendo o que ocorre à sua volta de uma maneira ativa confrontando com seus próprios desejos e não meramente passiva, reprodutora e,

3) querem participar como membros efetivos da construção desse ambiente, desde que essa voz infantil seja valorizada, levada em conta.

Ao acessar os principais destinatários do programa preventivo pretendemos incluir as crianças como sujeito de direito (Brasil, 2002), com capacidade de se expressar acerca do que lhe diz respeito, em relação a um serviço que é voltado para elas. Através da “escuta de suas vozes”, conforme orientam os estudos atuais de pesquisas que vão lidar *com* crianças e não *sobre* crianças – principalmente na área da Sociologia da Infância –, para além de serem compreendidas como *objetos* de pesquisa, possam constituir-se como *sujeitos* de pesquisa,

participando ativamente como cidadãs co-construtoras daquilo que se refere a sua inserção nos diferentes lugares (Kramer, 2002; Mauthner, 1997; Rodrigues et al., 2014; Soares, 2006). É importante relembramos que somente a partir da Constituição de 1988 que a criança passa a ter esse reconhecimento de sujeito de direitos e não apenas como objeto de tutela, como nas legislações anteriores (Mafra, 2015), ou seja, em termos históricos, sociais e políticos os avanços para a efetivação desse status ainda se encontra em processo de construção.

Convidar as crianças a participar, opinar ao que lhes diz respeito não quer dizer abrir mão do fato de que precisam ser protegidas, resguardadas. Trata-se de promover sua inserção neste campo sem responsabilizá-las por ações que são pertinentes de serem tomadas por outras esferas. Tal como ocorreu e vem ocorrendo com outros grupos minoritários ou historicamente marginalizados como as mulheres, os homossexuais, os negros, os indígenas, entre outros, convidar à participação social para falar de si, a partir do seu lugar, das suas crenças, dos seus valores, das suas necessidades se configura como uma das possibilidades (não a única, mas com sua fundamental importância) de diminuir as iniquidades sociais, as vulnerabilidades e ajudando a pensar em políticas e programas para a promoção de saúde (Buss & Pellegrini, 2007).

Mesmo que de uma maneira tímida no campo da pesquisa e com as limitações inerentes a um trabalho de mestrado, procurou-se superar um pouco do “adultocentrismo” tão presente nas pesquisas sobre crianças – onde em geral se atribui a ela o estatuto de ser inacabado, imaturo, socialmente incompetente e moralmente irresponsável, portanto, sem “cidadania epistemológica” para falar de si, por meio de si (Ferreira, 2009).

Ambresin et al. (2013) numa revisão que avaliou os serviços de saúde voltados para adolescentes, destacaram também a visão centrada na perspectiva dos adultos de diversas políticas em saúde no contexto norte-americano, e, por consequência, da lacuna existente a respeito das expectativas e da satisfação dos adolescentes acerca dos serviços voltados a eles. Horr (2015) no estudo que avaliou a aceitabilidade dos educandos com o programa *Unplugged* que estava sendo implementado no Brasil, pertencente ao mesmo projeto guarda-chuva que o presente, também apontou a importância de inserir metodologias qualitativas que contemplem a voz dos adolescentes para entender e complementar os dados provindos dos estudos quantitativos sobre a satisfação na participação do programa preventivo.

Em relação ao GBG/Elos, como referenciado na fundamentação teórica, encontramos poucos estudos sobre a aceitabilidade das crianças em relação ao programa e em apenas um destes foi realizada uma pergunta de maneira informal sobre o que elas mais apreciavam no jogo (Flower et al., 2014). Nesse sentido, parece também haver uma lacuna em relação a inserir as vozes das crianças como atores qualificados nos programas preventivos voltados a elas, ou pelo menos no nosso caso, em relação ao GBG. Entendemos que o Roteiro do Educando de Avaliação da Implementação do Jogo Elos e as Rodas de Conversa propostas pela equipe avaliativa do Ministério da Saúde aplicadas no final de 2015 procuraram, dentro deste horizonte, contemplar a perspectiva das crianças. Confrontar os dados desta avaliação nacional com o presente estudo podem gerar indicadores qualitativos mais expressivos quanto às impressões e aceitabilidade das mesmas.

As crianças participantes da presente pesquisa demonstraram alta aceitabilidade ao participar do Programa Preventivo Elos e isso corroborou com a visão da professora e da multiplicadora. Da mesma forma, as percepções das crianças compatibilizam com as entrevistas e as observações realizadas pela pesquisadora em sala de aula. O formato do Programa de maneira lúdica e em equipes foi avaliado positivamente por todos os atores envolvidos.

A limitação dos benefícios observados quanto às alterações nos comportamentos dos alunos por estarem mais restritos aos momentos em que ocorria o jogo, sugerem que a o tempo de implementação e a fidelidade podem ter interferido na qualidade dos desfechos obtidos, conforme também foi encontrado na pesquisa realizada junto aos profissionais em 2014. Nesta mesma pesquisa constatou-se que, quanto maior a fidelidade de implementação, melhores eram os resultados (Schneider et al., 2016). Talvez isso indique a necessidade de uma maior sensibilização e acompanhamento dos professores em relação à metodologia para que, apropriados desta, tenham mais motivação para aplicar o jogo em diferentes momentos e contextos. O temor expresso pela professora em relação aos reconhecimentos vistos como “moedas de troca” também corrobora com esta questão do aprimoramento da sensibilização, bem como a frequente utilização de atividades que só previssem o nível de voz 0 (zero), onde não ocorreriam interações entre as crianças e a possibilidade de desenvolverem outras habilidades.

Outro fator citado pelas profissionais que pode ter limitado o tempo destinado à implementação, trata-se dos documentos de fidelidade que o professor precisa preencher para acompanhamento do programa. Os documentos são vistos como “uma tarefa a mais” em meio

a todas as responsabilidades que o professor precisa dar conta em seu cotidiano. Achar um ponto de equilíbrio entre a garantia e acompanhamento da fidelidade de implementação e a motivação de aplicar o jogo por mais vezes durante a semana para conseguir melhores resultados é o desafio – como bem expresso na entrevista da multiplicadora.

Convidar as crianças à participação na construção das regras, combinados e no inventário dos elementos de reconhecimento para que se experimentem e se tornem corresponsáveis pelo bom andamento do trabalho em sala de aula e durante o Elos nos parece fundamental. Ao planejar e passar a atividade aos alunos, o professor pode construir com eles os elementos que vão ser fundamentais para que consigam realizar os objetivos da mesma: “Qual vai ser o nosso combinado de lugares para essa atividade? O que vocês acham? E quanto ao nível de voz? O que é compatível com o que precisamos fazer? E quanto tempo vocês acham que deve ser destinado ao trabalho? E dentro deste tempo conseguiremos seguir as regras do Elos?”. Essas perguntas são só alguns exemplos que podem auxiliar o professor ao mesmo tempo em ir dividindo as responsabilidades com os alunos – pois os acordos advindos daí serão coletivos e não determinados ou impostos – e desenvolvendo a reflexão crítica dos mesmos, pois terão que analisar as possibilidades, as consequências, suas limitações e potencialidades para dar conta dos combinados.

Durante o tempo que a pesquisadora permaneceu em campo, nos pareceu que este aspecto era o que os alunos solicitavam – uma postura mais democrática da professora – e, na mesma medida, esse era um ponto que dificultava o manejo da professora em sala de aula, pois a questão do poder estar centralizado na sua figura dificultava sua gestão da classe no cotidiano. Sempre que possível os alunos reivindicavam essa posição mais participativa (fazendo isso de uma maneira não assertiva, certamente, mas do modo como lhes era possível – com conversas, bagunça, levantar a todo momento). Esse “pedido por participação” ficou bem expresso quando depois de algumas semanas em campo observou-se que a professora só utilizava o nível 0 (zero) de voz nas atividades. Ficamos intrigados e preocupados com isso, pois justamente se desejava ver as crianças em interação, relacionando-se. A “neutralidade científica” foi colocada um pouco entre parêntesis e conversamos com a professora se ela já havia testado atividades em outros níveis de voz e se não, se toparia em fazê-lo. A professora muito acolhedora em todo o processo de pesquisa prontamente assentiu e disse que não tinha percebido sua ação. Quando na semana seguinte aplicou o

jogo e comunicou aos alunos que seria nível 1 (um) de voz (cochicho), as crianças vibraram. Um deles falou: “Deus é bom!” – referindo-se a poder conversar com os amigos. A turma toda caiu na risada, inclusive a professora e a pesquisadora.

Ainda, em se tratando de pesquisas com crianças, avaliamos que a observação participante talvez não tenha oferecido para a pesquisadora e para as crianças a possibilidade do vínculo para se sentirem mais seguras nos momentos dos grupos focais. Uma maior proximidade com o campo a partir de um estudo etnográfico provavelmente pudesse oferecer isso – participar de outros momentos para além da sala de aula, no recreio, nas brincadeiras, no lanche... Os indicativos eram de que a pesquisadora era mais uma “adulta” que estava ali querendo ouvir algo deles, avaliá-los, etc. – apesar da tentativa de minimizarmos isso. Outra lacuna observada ao final do trabalho foi em relação a escuta da minoria das crianças que relataram não gostarem do Elos ou não quererem participar no próximo ano – que não conseguimos realizar. Os seus posicionamentos poderiam oferecer outros apontamentos em relação a ajustes que poderiam ser feitos no Programa.

A decisão de realizar os Grupos Focais com os membros das equipes Elos foi acertada pela questão do entrosamento das equipes, entretanto, constituiu-se como limitadora quando ocorreram ausências nos dias agendados para este momento. Nos Grupos Focais que aconteceram com menor número de participantes (de três ou quatro crianças), a participação foi mais tímida e as discussões menos ricas. Com número de cinco ou seis crianças elas ficavam mais à vontade e se expunham mais.

Como pontos positivos, a dinâmica de grupo realizada antes dos grupos focais serviu como um bom quebra-gelo para a aproximação da pesquisadora com as crianças. O termo de assentimento onde colhemos suas assinaturas também teve uma função de qualificá-las como atores importantes do processo.

Por fim, apesar do Programa Elos ter um embasamento teórico e metodológico sustentado na Análise Experimental do Comportamento – o que inicialmente parece entrar em confronto epistemológico com as perspectivas sócio-históricas vigentes no modelo educacional brasileiro (Schneider et al., 2016), que compreendem o homem e suas relações em constante construção – entende-se que o tipo de interações sociais propiciadas pelo programa Elos desenvolve exatamente as condições de possibilidade para contextos de coesão social, que estão na base de constituição de uma sociedade mais justa e igualitária: a formação de sujeitos mais conscientes de si e da sua função na coletividade.

Ao serem estimuladas a desenvolver suas habilidades de vida, principalmente para aquelas crianças em maior situação de vulnerabilidade psicossocial, com problemas comportamentais, emocionais ou de aprendizagem – que ocorrem seja por toda uma situação de escassez material/social, seja por falta de estímulos nos ambientes familiar, comunitário, social, não por “falta de méritos”, mas por falta de mediações associadas ao seu contexto, desdobrando na falta da transmissão do *capital cultural* que seria essencial para sua colocação mais qualificada nas mais diversas relações (pessoais, de trabalho, sociais) (Souza et al., 2009) – conseguem, aos poucos, internalizá-las e colocá-las como possibilidade para si e para os seus pares. Importante destacar o papel mediador para este exercício de reconhecimento de possibilidades de si realizado por este grupo socializador coletivo fora da família: a escola.

Outro ganho a destacar é que todos tendem a se beneficiar a partir do convívio com a diversidade e o trabalho cooperativo propostos pelo desenho do jogo. Trata-se de oferecer outras oportunidades de mediações, de acordo com o conceito de Vygotsky (1999) – que é dar sentido, significado aos objetos/ações humanas e isso constituir-se em aprendizagem – e por conseguinte, alterar ou dar outras funções para objetos, situações, relações desenvolvidas em sala de aula, entre professores-alunos, entre alunos-alunos e alunos e seus projetos de ser no futuro. A constituição dessas subjetividades se dá por um processo de apropriação da exterioridade a sua volta, necessariamente mediatizada pelos outros, no processo de sociologização que vai dando os contornos de ser de cada um dos sujeitos (Schneider, 2011).

Ampliando o campo de possibilidades no qual os alunos se encontram, mediatizados por outros tipos de relações, referenciais, projetos singulares e comuns, oportuniza-se promover um crescimento e desenvolvimento mais saudáveis, objetivando uma diminuição nas desigualdades, o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo (empoderamento) que se constituirá como fator de proteção no futuro para comportamentos antissociais.

## 8. REFERÊNCIAS

- Abreu, S., & Murta, S. G. (2012). *Prevenção em saúde mental no Brasil na perspectiva da literatura e de especialistas da área*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília.
- Abreu, S., Barletta, J. B., & Murta, S. G. (2015). Prevenção e Promoção em saúde mental: pressupostos teóricos e marcos conceituais. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Adler, P. A., & Adler, P. (1994). Observational techniques. *Handbook of qualitative research*, 1(3), 377-392.
- Ambresin, A. E., Bennett, K., Patton, G. C., Sanci, L. A., & Sawyer, S. M. (2013). Assessment of youth-friendly health care: a systematic review of indicators drawn from young people's perspectives. *Journal of Adolescent Health*, 52(6), 670-681.
- Ariza C, Villalbí J R, Sánchez-Martínez F & Nebot M. (2011). La evaluación del proceso en relación con la evaluación de la efectividad: experiencias de programas en el medio escolar. *Gac Sanit.*, 25( 1):32-39.
- Aveiro, A. G., Gehm, T. P., Hrusa, I. C., Lorenzo, F. M., Marilac, C., Rabanni, A. R., Schiesari, C., Tibúrcio, R. R. R. (2014). *Manual do(a) educador(a) para a implementação do jogo elos*. Brasília: Ministério da Saúde. Circulação restrita.
- Aveiro, A. G., Ferigolli, C., Lorenzo, F. M., Rabanni, A. R., Schiesari, C., Tibúrcio, R. R. R. (2015). *Manual do(a) educador(a) para a implementação do jogo elos*. Brasília: Ministério da Saúde. Circulação restrita.
- Barata, R. B. (2009). *Como e por que as desigualdades sociais fazem mal à saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Barbour, R. (2009). *Grupos focais*. Porto Alegre: Artmed.

- Barrish, H. H., Saunders, M., & Wolf, M. M. (1969). Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom<sup>1</sup>. *Journal of applied behavior analysis*, 2(2), 119-124.
- Bayer, J., Hiscock, H., Scalzo, K., Mathers, M., McDonald, M., Morris, A., Birdseye, J. & Wake, M. (2009). Systematic review of preventive interventions for children's mental health: what would work in Australian contexts? *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 43, 695-710. doi: 10.1080/00048670903001893
- Becoña, E. I. (2002). *Bases científicas de la prevención de las drogodependencias* Madrid. Ed. Ministerio del interior. Plan Nacional Sobre Drogas.
- Becker, K. D., Bradshaw, C. P., Domitrovich, C., & Ialongo, N. S. (2013). Coaching teachers to improve implementation of the good behavior game. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 40(6), 482-493.
- Becker, A.L.M., Souza, P.H., Oliveira, M.M., & Paraguay, N.L. (2014). A articulação da rede de proteção à criança e a aplicação intersetorial do círculo de segurança como alternativas à medicalização. *Rev. paul. pediatr.*, 2(3): 247-281.
- Bourdieu, P. (1998). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- Bradshaw, C. P., Zmuda, J. H., Kellam, S. G., & Ialongo, N. S. (2009). Longitudinal Impact of Two Universal Preventive Interventions in First Grade on Educational Outcomes in High School. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 926-937. doi: 10.1037/a0016586
- Brasil. (2002). *Estatuto da criança e do adolescente*: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.
- Buchele, F., Coelho, E., & Lindner, S. (2009). A promoção da saúde enquanto estratégia de prevenção ao uso das drogas. *Ciência & saúde coletiva*, 1(14).



- Bucher, R. (2007). A ética da prevenção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(spe), 117-123.
- Buss, P. M. & Pellegrini Filho, A. (2007). A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, abr.
- Calvo, MCM; Henrique, F. (2006). Avaliação: algumas concepções teóricas sobre o tema. In: Lacerda, J.T.; Traebert, J. L. (org.). *A Odontologia e a estratégia saúde da família* (p. 115-139). Tubarão: Unisul.
- Campos, M. M. (2008). Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: Cruz, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 35-42.
- Canoletti, B., & Soares, C. B. (2005). Programas de prevenção ao consumo de drogas no Brasil: uma análise da produção científica de 1991 a 2001. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, v.9, n.16, p.115-29.
- Carrol, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*. Nov, 2:40.
- Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Brousselle, A., Hartz, Z. M. D. A., & Denis, J. L. (2011a). A avaliação no campo da saúde: conceitos e métodos. In: Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Hartz, Z., (Orgs.) *Avaliação: conceitos e métodos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 41-60
- Champagne, F., Brousselle, A., Hartz, Z., Contandriopoulos, A. P., & Denis, J. L. (2011b). A análise da implantação. In: Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Hartz, Z., (Orgs.) *Avaliação: conceitos e métodos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 61-74.
- Clayton, R. R. (1992) Transitions in drug use: Risk and protective factors. In: Glantz, M., Pickens, R (eds). *Vulnerability to drug abuse*. Washington, DC: American Psychological Association. (15-51).

- Comissão Nacional Sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS). *Iniquidades em saúde no Brasil: nossa mais grave doença*. Setembro de 2006. Disponível em: [www.determinantes.fiocruz.br](http://www.determinantes.fiocruz.br). Acesso em: 11/02/15.
- Commission on Social Determinants of Health. (2007). *Early child development: a powerful equalizer: final report for the World Health Organization's Commission on the Social Determinants of Health*.
- Contandriopoulos, A. P. (2006). Avaliando a institucionalização da avaliação. *Ciência Saúde & Coletiva*, 11(3):705-712.
- Contandriopoulos, A. P. (2011). Avaliar a avaliação. In: Brousselle, A., Champagne, F., Contandriopoulos, A. P., Hartz, Z., (Orgs.) *Avaliação: conceitos e métodos*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, p. 263-272.
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, sociedade e cultura*, 17, 113-134.
- Corsaro, A. W. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: Muller, F; Carvalho, A. M. A (Orgs). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez. p. 31-50.
- Czeresnia, D. O conceito de saúde e a diferença entre prevenção e promoção. In: Czeresnia, D.; Freitas, C.M. de (Org.). *Promoção da saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.
- Deslandes, S. F., & Assis, S. D. (2002). Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: Minayo, M.C. de S. (Org). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*, 2, 195-223.
- Dion, E., Roux, C., Landry, D., Fuchs, D., Wehby, J., & DupÈrÈ, V. (2011). Improving attention and preventing reading difficulties

- among low-income first-graders: a randomized study. *Prevention Science*, 12(1), 70-79. doi: 10.1007/s11121-010-0182-5
- Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Greenberg, M. T., Embry, D., Poduska, J. M. & Jalongo, N. S. (2010). Integrated models of school-based prevention: logic and theory. *Psychology in the Schools*, 47(1), 71-88. doi: 10.1002/pits.20452
- Donaldson, J. M., Vollmer, T. R., Krous, T., Downs, S., & Berard, K. P. (2011). An evaluation of the good behavior game in kindergarten classrooms. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 44(3), 605-609. doi: 10.1901/jaba.2011.44-605
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. and Hansen, W. (2003) A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18, 237-256.
- Dusenbury L., Brannigan R., Hansen W.B., Walsh, J., Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Education Research*. 20: 308-13.
- Embry, D. D. (2002). The good behavior game: a best practice candidate as a universal behavioral vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*. Vol. 5, No. 4, December. 273-297
- Embry, D. D. (2011). Behavioral vaccines and evidence-based kernels: nonpharmaceutical approaches for the prevention of mental, emotional, and behavioral disorders. *Psychiatric Clinics of North America*, Mar;34(1):1-34. doi: 10.1016/j.psc.2010.11.003
- Ferreira, M. M. M. (2009). “Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmiento, M.; Gouvêa, M. C.S. de (Org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. 2 ed. Petrópolis: Vozes.
- Flay, B. R. (2009). School-based smoking prevention programs with the promise of long-term effects. *Tobacco Induced Diseases*, 5(1), 6. doi: 10.1186/1617-9625-5-6

- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Flower, A., McKenna, J., Muething, C. S., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2014). Effects of the Good Behavior Game on classwide off-task behavior in a high school basic algebra resource classroom. *Behavior Modification*, 38(1), 45-68. doi: 10.1177/0145445513507574
- Ford, C. B., Keegan, N., Poduska, J. M., Kellam, S. G. & Litman, J., (2013). *Jogo elos: construindo coletivos*. Versão brasileira inspirada em “The Good Behavioral Game” (GBG) Implementation manual. Circulação restrita. Ministério da Saúde.
- Foxcroft, DR, Tsertsvadze A. (2012). Universal alcohol misuse prevention programmes for children and adolescents: Cochrane systematic reviews. *Perspect Public Health*. May; 132 (3): 128-34.
- Gatti, B. A. (2005). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. In *Série Pesquisa em Educação* (Vol. 10). Liber Livro.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, R., & Minayo, M. C. de S. (1994). A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: Minayo, M. C. de S. (Org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, 23, 67-80.
- González-Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología: rumbos e desafios*. São Paulo: Educ.
- Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., Haggerty, K. P., & Fleming, C. B. (1999). Opening the black box: Using process evaluation measures to assess implementation and theory building. *American Journal of Community Psychology*. 27(5), 711-731.
- Hartz, Z. M. D. A., & Silva, L. M. V. D. (2005). Avaliação em saúde dos modelos teóricos à prática na avaliação de Programas e Sistemas de Saúde. In: *Avaliação em saúde dos modelos teóricos à prática na avaliação de programas e sistemas de saúde*. Fiocruz.

- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., & Miller, J. Y. (1992). Risk and Protective Factors for Alcohol and Other Drug Problems in Adolescence and Early Adulthood: Implications for Substance Abuse Prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105.
- Hemelt, S.W., Roth, K. B. & Eaton, W. W. (2013). Elementary School Interventions: Experimental Evidence on Postsecondary Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Dec 35(4), 413–436. doi: 10.3102/0162373713493131
- Hijón, A.C. (2009). Evaluación de un programa educativo de manejo conductual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Set;7(18), 805-828.
- Horr, J. F. (2015). *Avaliação da satisfação do processo de implantação do programa preventivo Unplugged na perspectiva dos educandos*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Huizink, A. C., van Lier, P. A., & Crijnen, A. A. (2009). Attention deficit hyperactivity disorder symptoms mediate early-onset smoking. *European Addiction Research*, 15(1), 1-9. doi: 10.1159/000173003
- Joslyn, P. R., Vollmer, T. R., & Hernández, V. (2014). Implementation of the good behavior game in classrooms for children with delinquent behavior. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(3), 1673-1682.
- Juhászová, M. B. (2015). *Documento técnico contendo a análise estatística dos dados de monitoramento da implementação dos três programas de prevenção ao uso de álcool e outras drogas para crianças (Jogo Elos), adolescentes (#Tamojunto) e comunidades (Fortalecendo Famílias) ao longo de 2014*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Katz, C., Bolton, S., Katz, L., Isaak, C., Tilston-Jones, T., Sareen, J., & Team, S. C. S. P. (2013). A systematic review of school-based suicide prevention programs. *Depression and Anxiety*, 30(10), 1030-1045. doi: 10.1002/da.22114

- Kellam, S. G., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Poduska, J. M., Wang, W., Petras, H., & Wilcox, H. C. (2011). The good behavior game and the future of prevention and treatment. *Addiction Science & Clinical Practice*, 6(1), 73-84.
- Kellam, S. G., Wang, W., Mackenzie, A. C., Brown, C. H., Ompad, D. C., Or, F., . . . Windham, A. (2014). The impact of the Good Behavior Game, a universal classroom-based preventive intervention in first and second grades, on high-risk sexual behaviors and drug abuse and dependence disorders into young adulthood. *Prevention Science*, 15 Suppl 1, S6-18. doi: 10.1007/s11121-012-0296-z
- Kleinman, K. E., & Saigh, P. A. (2011). The effects of the good behavior game on the conduct of regular education new york city high school students. *Behavior Modification*, 35(1), 95-105. doi: 10.1177/0145445510392213
- Kramer, S. (2002). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*, 116, 41-59.
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *Educação Temática Digital*, 12, 198.
- Lee, T. (2012). School-based Interventions for disruptive behavior. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*. 21, 161-174. doi:10.1016/j.chc.2011.09.002
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: an intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 869-882. doi: 10.1007/s10802-010-9411-4
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: a randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 51(2), 187-199. doi: 10.1016/j.jsp.2012.12.006

- Mafrá, A. H. (2015). Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. *Zero-a-Seis*, 17(31), 107-119.
- Marinho-Casanova, M. L. (2015). Escola de valores: experiências de um projeto na comunidade para prevenção da violência e do uso de drogas com crianças. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Mauthner, M. (1997). Methodological aspects of collecting data from children: Lessons from three research projects. *Children & Society*, 11(1), 16-28.
- Melo, M. H. S. & Izbicki, S. (2015). Adoção, disseminação e sustentabilidade de programas preventivos e de promoção em saúde mental. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo : Sinopsys.
- Melo, M. H. S. & Rodrigues, S. R. & Conceição, M. I. G. (2015). Avaliação de Programas de prevenção e promoção em saúde mental. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo : Sinopsys.
- Michaelis. (2016). *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>. Acesso em: 25/06/ 2016.
- Minayo, M. C., Assis, S. G., Souza, E. R. (org.) (2005). *A avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Minayo, M.C.S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 9. ed. São Paulo: Hucitec.

- Muñoz, R. E., Mrazek, P. J., & Haggertu, R. J. (1996). Institute of medicine report on prevention of mental disorders. *American Psychologist*, 51(11), 1116-1112.
- Murta, S. G. (2007). Programas de prevenção a problemas emocionais e comportamentais em crianças e adolescentes: lições de três décadas de pesquisa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(1), 1-8.
- Murta, S. G., Borges, F. A., Ribeiro, D. C., Rocha, E. P., Menezes, J. C. L. D., & Prado, M. D. M. (2009). Prevenção primária em saúde na adolescência: avaliação de um programa de habilidades de vida. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 181-189.
- Murta, G. S., Günther, I. A., Guzzo, R. S. L. (2015). Prevenção e promoção em saúde mental no curso de vida: indicadores para a ação. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Murta, G. S., Santos, K. B. dos. (2015). Desenvolvimento de programas preventivos e de promoção de saúde mental. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys.
- Nastasi, B. K. & Hitchcock, J. (2009). Challenges of evaluation multilevel interventions. *Am J Community Psychol*. 43: 360-379.
- National Institute on Drug Abuse (2003). *Preventing drug abuse among children and adolescents. A research-based guide for parents, educators and community leaders*. 2<sup>a</sup>ed. U.S. Department of Health and Human Services.
- Nolan, J. D., Houlihan, D., Wanzek, M., & Jenson, W. R. (2013). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*, 0143034312471473.



- Nolan, J. D., Filter, K. J., & Houlihan, D. (2014). Preliminary report: An application of the Good Behavior Game in the developing nation of Belize. *School Psychology International*, 35(4), 421-428.
- Observatório Brasileiro de Informações sobre Drogas [OBID] (2014). Prevenção: fatores escolares. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/index.php>. Acesso em 18/09/14.
- Poduska, J., Kellam, S., Wang, W., Brown, C. H., Ialongo, N. e Toyinbo, P. (2008). Impact of the good behavior game, a universal classroom-based behavior intervention, on young adult service use for problems with emotions, behavior, or drugs or alcohol. *Drug and Alcohol Dependence*. Jun 95(1), 29-44. doi:10.1016/j.drugalcdep.2007.10.009
- Poduska, J. M., & Kurki, A. (2014). Guided by theory, informed by practice: Training and support for the good behavior game, a classroom-based behavior management strategy. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 1063426614522692.
- Ramos, M. P. & Schabbach, L. M. (2012). O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. *Revista de Administração Pública*. 46(5), 1271-1294.
- Rodrigues, S. A., Borges, T. F. P., & da Silva, A. S. (2014). “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(2), 270-290.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). Metodologia de la investigación cualitativa. (5ª ed). Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ruiz-Olivares, R., Pino, J. M. & Herruzo, J. (2010). Reduction of disruptive behaviors using an intervention based on the good behavior game and the say-do-report correspondence. *Psychology in the Schools*, 47(10), 1046-1058. doi: 10.1002/pits.20523
- Santos, K. B. & Murta, G. S. (2015). A implementação de programas de promoção e prevenção no âmbito da saúde mental. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e*

Estratégias de intervenção. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Sarmiento, M. J. (2008). Sociologia da infância: correntes e confluências. In: Sarmiento, M. J.; Gouvêa, M. C. S. de (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*, Petrópolis, Editora Vozes, 17-39.

Sanchez, Z. V. M., (2013). Promoção de saúde e prevenção dos problemas relacionados ao uso de drogas. In: *Prevenção do uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias*. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. 5ed. Brasília, 145-169.

Saunders R. P., Evans, M. H., Joshi, P. (2005). Developing a process evaluation plan for assessing health promotion program implementation= a how-to guide. *Health Promot Pract*; 6: 134–47.

Schneider, D. R. (2011). *Sartre e a psicologia clínica*. Florianópolis, EDUFSC.

Schneider, D. R. (2012). *Avaliação de programas preventivos*. PSICLIN/UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em [psiclin.ufsc.br/files/2009/12/Resumo.docx](http://psiclin.ufsc.br/files/2009/12/Resumo.docx)

Schneider, D. R. (2015). Da saúde mental à atenção psicossocial: trajetórias da prevenção e da promoção de saúde. In: *Prevenção e promoção em saúde mental: fundamentos, planejamento e Estratégias de intervenção*. (ORGs) Murta, S. G., Leandro-França, C., Santos, K. B., Polejack, L. Novo Hamburgo: Sinopsys.

Schneider, D. R., Kaszubowski, E., Langaro, F., Cruz, R. M., Strelow, M., Ávila, M., & Sanchez, Z. M. (2016). *Relatório final da avaliação da implementação do Programa Preventivo Elos em escolas brasileiras em 2014*. Florianópolis: PSICLIN: UFSC

Sícoli, J. L., & Nascimento, P. R. D. (2003). Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 7(12), 101-122.

- Sloboda, Z. (2014). Reconceptualizing Drug Use Prevention process. *Addiciones*. Vol 26, n1, p 3-9.
- Sloboda, Z. & Petras, H. (2014). An Integrated Prevention Science Model: A Conceptual Foundation for Prevention Research. In Z Sloboda & H. Petras (Eds) *Defining Prevention Science*. New York: Springer. p. 251-274.
- Soares, N. F. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Souza, E. R., Minayo, M. C. S., Deslandes, S. F., & Veiga, J. P. C. (2005). Construção dos instrumentos qualitativos e quantitativos. In: Minayo, M. C. S., Assis, S. G., & Souza, E. R. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais* (133-156p.). Rio de Janeiro: Fiocruz.
- Souza, J. et al. (2009). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Spilt, J. L., Koot, J. M., & van Lier, P. A. (2013). For whom does it work? Subgroup differences in the effects of a school-based universal prevention program. *Prevention Science*, 14(5), 479-488. doi: 10.1007/s11121-012-0329-7
- Tanol, G., Johnson, L., McComas, J., & Cote, E. (2010). Responding to rule violations or rule following: A comparison of two versions of the Good Behavior Game with kindergarten students. *Journal of Psychology*, 48(5), 337-355. doi: 10.1016/j.jsp.2010.06.001
- Tingstrom, D.H., Sterling-Turner, H.E., Wilczynski, S.M. (2006). The good behavior game: 1969-2002. *Behav Modif.*, 30(2):225-253.
- United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) (2013). Normas internacionais sobre a prevenção do uso de drogas. Disponível em <[http://www.unodc.org/documents/lpobrazil/noticias/2013/09/UNODC\\_NormasInternacionais\\_PREVENÇÃO\\_português.pdf](http://www.unodc.org/documents/lpobrazil/noticias/2013/09/UNODC_NormasInternacionais_PREVENÇÃO_português.pdf)> Acesso em: 28/06/2016.
- United Nations Office on Drugs and Crime, World Drug Report (2015) *United Nations publication, Sales No. E.15.XI.6*. Acesso em:

16/09/2015

[http://www.unodc.org/documents/wdr2015/World\\_Drug\\_Report\\_2015.pdf](http://www.unodc.org/documents/wdr2015/World_Drug_Report_2015.pdf)

- Van Lier, P. A., Huizink, A., & Vuijk, P. (2011). The role of friends' disruptive behavior in the development of children's tobacco experimentation: results from a preventive intervention study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(1), 45-57. doi: 10.1007/s10802-010-9446-6
- Vygotsky, L. S. (1999). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Westphal, M. F. (2009). Promoção da saúde e prevenção de doenças. In: Campos, G. W. de S. et al. *Tratado de saúde coletiva*. 2a. Edição. São Paulo: Fiocruz
- Witvliet, M., van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 905-915. doi: 10.1037/a0014597
- World Health Evaluation (WHO) (2004). *Skills for health: An important entry-point for health promoting/child-friendly schools*. Geneva: Author
- Wright, R. A. & McCurdy, B. L. (2011). Class-wide positive behavior support and group contingencies: examining a positive variation of the good behavior game. *Journal of Positive Behavior Interventions* 14(3) 173–180. doi: 10.1177/1098300711421008
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Zemel, M. L. S. (2013). Prevenção: novas formas de pensar e enfrentar o problema. In: *Prevenção do uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias*. Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. 5ed. Brasília, 110-129.

## APÊNDICE 1



### Termo de Consentimento Livre-Esclarecido

**Projeto de Pesquisa:** *Avaliação da implementação de programa preventivo em saúde mental através da aceitabilidade de crianças participantes.*

À Professora da sala de aula e à Multiplicadora do Jogo Elos:

O presente projeto tem por objetivo contribuir de forma qualitativa na avaliação do processo de implantação do programa preventivo Jogo Elos que está sendo aplicado nas séries iniciais da Escola em que você trabalha e/ou dá supervisão. Pretendemos com este trabalho ouvir a opinião das crianças participantes do Jogo e levar em conta suas sugestões para aprimorar ainda mais este programa, oferecendo subsídios ao Governo Brasileiro que tem o objetivo de elaborar políticas públicas baseadas em evidências no campo da prevenção.

Informamos que os dados da pesquisa com as crianças serão coletados através de observações nos momentos do Jogo em sala de aula, anotações no diário de campo, avaliação de documentos de registro do Jogo ELOS preenchidos pela professora e captura de sons através de gravações nos grupos focais. Com a professora da sala de aula e com a multiplicadora do programa serão realizadas entrevistas semi-estruturadas com gravação de áudio, mediante sua prévia autorização.

O material coletado será utilizado para composição de dissertação de mestrado e na publicação científica através de artigos. O nome dos participantes não serão revelados. A participação na pesquisa é voluntária, podendo ser interrompida a qualquer momento. Cumpre esclarecer que a participação não envolve benefício direto aos participantes, não havendo nem despesas nem compensações financeiras aos mesmos.

Em qualquer etapa do estudo você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para o esclarecimento de eventuais dúvidas. A investigadora principal é a professora Dra. Daniela Ribeiro Schneider, que pode ser encontrada no PSICLIN – Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial – UFSC – Fone (48) 9971-7762 – e-mail: [danischneidepsi@gmail.com](mailto:danischneidepsi@gmail.com), ou pode ser contatada a pesquisadora mestranda Milene Strelow, fone (47) 9903-4737 – e-mail: [milenestrelow@yahoo.com.br](mailto:milenestrelow@yahoo.com.br).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, sob no CAAE 10570313.0.0000.0121.

*Pelo presente consentimento,*  
*eu*

*declaro que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa. Estou ciente que terei total liberdade para retirar meu consentimento a qualquer momento durante a coleta de dados, e que, posso deixar de participar sem que isso traga qualquer prejuízo.*

*Minha participação é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum retorno financeiro, dano ou despesa. Autorizo a divulgação dos relatos das observações e gravações, para fins educacionais e de pesquisa.*

*As pesquisadoras colocaram-se à disposição para esclarecimentos de dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa.*

Florianópolis ....., de.....de 2015.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora

## APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
NÚCLEO DE PESQUISAS EM CLÍNICA DA ATENÇÃO PSICOSSOCIAL  
- PSICLIN



Florianópolis, 17/11/2015.

Prezados pais ou responsáveis,

A Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (SME), através do Programa Saúde na Escola, em parceria com o Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial (PSICLIN) e Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) realiza no presente ano a “Avaliação da implantação de programas preventivos baseados em evidência na realidade brasileira”, realizado nas escolas municipais de Florianópolis.

Este ano estão sendo desenvolvidas na escola que seu (a) filho (a) estuda atividades visando a prevenção ao uso abusivo de drogas, através do fortalecimento de habilidades de vida (tomada de decisão, resolução de problemas, pensamento criativo, comunicação eficaz, relacionamento interpessoal, etc.), resiliência e fatores de proteção social.

Especialmente na sala de seu(sua) filho(a) está ocorrendo o programa preventivo *Jogo Elos*, objeto desta pesquisa em questão. O projeto “***Avaliação da implementação de programa preventivo em saúde mental através da aceitabilidade de crianças participantes***” realizado pela mestranda Milene Strelow, tem por objetivo contribuir de forma qualitativa na avaliação do processo de implantação deste programa, ouvindo a opinião das crianças participantes do Jogo e levando em conta suas sugestões para aprimorá-lo.

Os dados desta pesquisa serão coletados através de observações nos momentos do Jogo em sala de aula, anotações no diário de campo, avaliação de documentos de registro do Jogo ELOS preenchidos pela professora e gravações nos grupos focais que serão realizados com as crianças, estes últimos nos meses de novembro e dezembro/2015. Existe

ainda a possibilidade de realizarmos a escuta das críticas e sugestões ao Jogo, de outras maneiras – como desenhos ou encenações – se as crianças assim o sugerirem ou desejarem para se expressarem melhor.

As respostas aos referidos instrumentos serão anônimas, sem que se possa identificar os participantes. As informações obtidas serão analisadas e publicadas em relatório impresso, a ser discutido entre os profissionais das áreas de saúde e educação, visando fornecer subsídio para a avaliação da efetividade do programa de prevenção aplicado na escola.

O referido estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC sob o nº CAAE 10570313.0.0000.0121 – e possui expresse apoio da Secretaria Municipal de Educação, do Ministério da Saúde e da Secretaria Nacional sobre Drogas.

Dessa forma, gostaríamos de solicitar que, CASO OS SRS. TENHAM ALGUMA RESTRIÇÃO EM RELAÇÃO À PARTICIPAÇÃO DE SEU/SUA FILHO(A) NA AVALIAÇÃO DAS ATIVIDADES PREVENTIVAS, POR FAVOR, ENTREM EM CONTATO COM A PESQUISADORA, Milene Strelow pelo Fone/WhatsApp (47) 9903-4737 ou e-mail [milenestrelow@yahoo.com.br](mailto:milenestrelow@yahoo.com.br), para que sejam tomadas providências no sentido de sua não participação na avaliação, sem que haja prejuízos acadêmicos para o estudante.

Os pesquisadores poderão ser contatados para maiores esclarecimentos pelo e-mail: [danischneiderpsi@gmail.com](mailto:danischneiderpsi@gmail.com) ou pelo fone do PSICLIN (48) 3721-8607.

Agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Daniela Ribeiro Schneider	Psicóloga Milene Strelow
Orientadora	Mestranda



### APÊNDICE 3



#### **Termo de Assentimento (Criança)**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: *“Avaliação da implementação de programa preventivo em saúde mental através da aceitabilidade de crianças participantes”*, que vai contribuir na avaliação na implementação deste programa nas escolas.

O objetivo dessa pesquisa é escutar a opinião das crianças participantes do Jogo e levar em conta suas sugestões para aprimorá-lo ainda mais. A avaliação da implementação dos programas como o Jogo Elos está sendo realizada pelo PSICLIN – Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Daniela Ribeiro Schneider da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina.

Seus pais permitiram que você participe. A sua participação nessa pesquisa será em avaliar o Jogo Elos através de uma atividade chamada Grupo Focal, um grupo de discussão e opiniões facilitado pela pesquisadora.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será realizada pela pesquisadora mestranda da UFSC Milene Strelow sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Daniela Ribeiro Schneider. Os pesquisadores estão também disponíveis antes, durante e depois da pesquisa para lhe acompanhar e tirar qualquer dúvida que você tiver.

A participação nesta pesquisa não traz problemas para você, eventualmente apenas um pequeno sentimento de timidez que você pode sentir durante a observação ou no momento da reflexão dos grupos. Desta forma, os riscos implicados nesta pesquisa são mínimos e a pesquisadora ficará à disposição para quaisquer problemas que venham ocorrer durante a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar ou entrar em contato com o PSICLIN – Núcleo de Pesquisas em Clínica da Atenção Psicossocial – UFSC – Fone (48) 3721 - 8607 – e-mail: [danischneidepsi@gmail.com](mailto:danischneidepsi@gmail.com).

\_\_\_\_\_ Pesquisadora

## CONSENTIMENTO DA CRIANÇA

Eu \_\_\_\_\_, aceito em participar da pesquisa “*Avaliação da implementação de programa preventivo em saúde mental através da aceitabilidade de crianças participantes*”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar chateado. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Florianópolis, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Assinatura da criança: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 4

### **Roteiro Entrevista Semi-Estruturada com Professor e Multiplicador:**

#### Bloco inicial – como era a turma antes do Elos

1. Quais eram as características desta turma antes de iniciarem o Jogo Elos?

#### Bloco mudanças no grupo / nas crianças

2. Na sua opinião, as características descritas modificaram-se ao longo do tempo? Qual o papel do Jogo Elos nessa mudança?
3. Quais aspectos que o Elos mais contribui? Comportamentos, nas atitudes e/ou no aprendizado?
4. Você notou mudanças em alguns alunos em especial? Que tipo de mudanças? E a que as atribui?

#### Bloco trabalho em equipe

5. Qual a sua opinião sobre o trabalho em equipe estimulado pelo Jogo?

#### Bloco preparação do ambiente

6. Qual sua opinião sobre a explicitação e acordo das regras a serem cumpridas no Jogo Elos?
7. Qual sua opinião sobre o uso de reforçadores para as equipes que não quebram as regras?

#### Bloco relação professor-aluno

8. Você percebeu alguma mudança na atuação como (do) professor partir do Jogo? Qual? E que repercussão isso teve no relacionamento com a turma?

Bloco percepção a respeito da receptividade das crianças ao Jogo

9. Na sua opinião, como as crianças recebem uma atividade com este formato do Jogo Elos – regras explícitas, trabalho em equipes, com pontuação, com premiação para as equipes ganhadoras?
10. O que verifica da reação das crianças durante o jogo – elas gostam/não gostam? Por quê?
11. Qual você diria que é o diferencial do Jogo Elos para as crianças?
12. Quais suas críticas e sugestões ao Jogo Elos?

## APÊNDICE 5

### **Roteiro grupo focal com as crianças**

1. Citem pelo menos três aspectos positivos e negativos (o que gostaram/não gostaram) do Jogo.
2. Como é para vocês saberem (e sempre lembrar) das regras do jogo, a instrução da atividade, o tempo de duração e da premiação?
3. Você notou alguma mudança no seu próprio comportamento em sala de aula depois que iniciou neste jogo? Que mudanças? Explique como você era antes e como está agora após participar do jogo.
4. Você notou alguma mudança no comportamento de seus amigos em sala de aula depois que iniciou neste jogo? Que mudanças? Explique como eles eram antes e como estão agora após participar do jogo.
5. E sobre o relacionamento com os amigos, você notou alguma mudança? Qual?
6. O que você acha do trabalho em equipes (gosta/não gosta)? O que fica mais fácil e o que fica mais difícil no trabalho em equipe? Por que?
7. E no relacionamento com (o) a professor (a), o que modificou com o jogo Elos?
8. E mesmo depois que o jogo acaba, você lembra das regras e as utiliza em outros momentos da sala de aula ou na escola ou até mesmo em casa?
9. Espaço para comentários finais.



**ANEXO 1****JOGO ELOS – CONSTRUINDO COLETIVOS  
ROTEIRO DO EDUCANDO DE AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO  
DO JOGO ELOS EM 2015**

Município: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

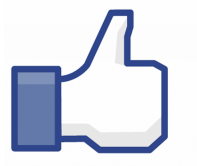
Escola: \_\_\_\_\_

Educador(a) \_\_\_\_\_

Educando: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**1. JOGANDO O ELOS ME SINTO****2. APRENDO COM O JOGO ELOS****3. PERCEBO MUDANÇAS NA MINHATURMA COM O ELOS****4. PERCEBO MUDANÇAS EM MIM COM O ELOS**

## 5. DESEJO JOGAR O ANO QUE VEM



## 6. DESENHE OU ESCREVA SUA IMPRESSÃO SOBRE O JOGO ELOS NO QUADRO ABAIXO:

--



## ANEXO 2

### **JOGO ELOS – CONSTRUINDO COLETIVOS SUGESTÃO de ROTEIRO PARA A RODA DE CONVERSA DE ENCERRAMENTO**

*Sugerimos este roteiro para o encerramento das partidas do Jogo Elos com os educandos, a ser realizado no final do ano. As percepções das crianças sobre as próprias transformações e da turma a partir da experiência de jogar ajudam-nas a assumirem o protagonismo em seu desenvolvimento de habilidades e também contribui no reconhecimento do trabalho coletivo com a(o) educadora (or).*

*As perguntas podem estar expostas na lousa ou servirem como um roteiro para a pessoa que coordenar essa roda de conversa.*

*Sugerimos fortemente que o Multiplicador Local esteja presente e que registre as principais contribuições/falas/cenas. Esse material colabora na valorização das práticas e na qualificação do programa.*

*Acompanha este roteiro um questionário individual a ser preenchido pelos educandos na mesma ocasião, antes da roda de conversa.*

*Roteiro sugerido para a roda de conversa:*

1. Como você se sente jogando o Elos?
2. O que você aprende com o jogo Elos?
3. Você percebe mudanças na sua turma? Quais?
4. Você percebe mudanças em você? Quais?
5. Você quer jogar no ano que vem?

#### **Observação ao educador:**

Os questionários com os registros das crianças devem ficar com o Multiplicador Local (ML) que apreciará as respostas e fará uma devolutiva para a(o) educadora(or) em um outro momento.

Para o questionário individual dos educandos, sugerimos que seja preenchido durante uma partida do jogo.